

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOICY MARA REZENDE ROLINDO

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DOCENTES**  
**UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO**  
**CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA DA UEG**

GOIÂNIA-GO  
2008

JOICY MARA REZENDE ROLINDO

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DOCENTES  
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO  
CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA DA UEG**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

GOIÂNIA-GO  
2008

R748f Rolindo, Joicy Mara Rezende.  
A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes :  
uma análise a partir das representações dos professores do curso  
de Engenharia Agrícola da UEG / Joicy Mara Rezende Rolindo.  
– 2008.

161 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,  
Departamento de Educação, 2008.  
“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Aparecida Zanatta”.

1. Ensino superior – formação docente. 2. Docência  
universitária – formação pedagógico-didática. 3. Professor  
universitário – formação. 4. Universidade Estadual de Goiás –  
docentes – formação didático-pedagógica. I. Título.

CDU: 378.126(817.3)(043.3)  
378.124:631.6

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

JOICY MARA REZENDE ROLINDO

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DOCENTES**  
**UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO**  
**CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA DA UEG**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008. Nota: \_\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

.....  
Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta (Orientadora)

.....  
Professora Doutora Maurides Batista de Macêdo Filha

.....  
Professor Doutor José Carlos Libâneo



## **DEDICATÓRIA**

Ao Gustavo e ao Arthur,  
Meus filhos, sentido de minha vida

Ao Marcos,  
meu companheiro, meu amor

À Luzia e Ebraim,  
meus pais, espelhos de minha força

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e pela força nos momentos difíceis e de dúvida.

À Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta, pelo exemplo, pela disposição constante para me orientar e pela presença desde os meus primeiros passos no Curso de Mestrado.

Ao professor Doutor José Carlos Libâneo pela atenção, gentileza e contribuições ora pelos seus escritos, ora por seu diálogo.

À Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas pelas contribuições em diferentes momentos deste trabalho.

Aos professores e à coordenação onde foi realizada a pesquisa, por terem me recebido e permitido a realização deste trabalho.

A todos aqueles que me incentivaram e acreditaram que eu conseguiria vencer todo o percurso e chegar até aqui.

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	05
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	06
<b>RESUMO</b> .....	09
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	11
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE</b> .....	22
1. Retrospectiva histórica de formação do Ensino Superior.....	22
1.2 Legislação do Ensino Superior.....	37
2. Movimento de Profissionalização Docente.....	45
2.1 O que os estudiosos dizem sobre os saberes da docência.....	59
<b>CAPÍTULO II – O CONTEXTO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA</b> .....	72
1. Metodologia de Pesquisa.....	72
2. A pesquisa em seu contexto – A universidade Estadual de Goiás.....	74
3. Política da UEG para qualificação docente.....	79
4. O percurso da investigação.....	82
4.1 Caracterização do Curso Estudado.....	82
4.2 Sujeitos da Investigação .....	84
4.3 A Entrevista - Momento de Diálogo Intencional.....	86
4.4 A Observação – O Professor e Sua Prática de Sala de Aula.....	90
5. Análise dos Dados.....	91
<b>CAPÍTULO III – PRÁTICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA</b> .....	94
1. O perfil institucional do corpo docente.....	94
2. Perfil dos Entrevistados.....	111
3. De Bacharel a Docente – O Ingresso no Magistério Superior.....	114
4. Formação Docente – Entre o Ser e o Tornar-se Professor.....	116
5. Planejando as aulas – Organização do Trabalho.....	122
6. A Aprendizagem dos Alunos: Avaliar ou Medir.....	128
7. A Relação Professor-Aluno.....	132
8. A formação Continuada –Área dos saberes.....	134
9. O Projeto Pedagógico.....	136



10. A prática dos Professores do curso de Engenharia Agrícola – A aula	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
APÊNDICE.....	156
APÊNDICE 1 – Questionário aplicado aos professores.....	157
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista realizada com os professores.....	159
APÊNDICE 3 – Carta de apresentação.....	160
APÊNDICE 4 – Termo de consentimento dos participantes do estudo.....	161

## RESUMO

O aumento significativo das instituições de Ensino Superior no país tem levado a uma crescente preocupação com a qualificação dos professores que atuam nesse nível de ensino. Diante da necessidade de uma atenção maior à formação docente, este estudo buscou captar como professores sem formação específica para a docência representam seu próprio preparo para atuação no ensino superior. Tratou-se de saber as representações que fazem de si próprios como professores e como elas atuam na configuração de sua prática docente. Para isso, foi necessário buscar alguns elementos da constituição de sua profissionalidade como professor, suas percepções sobre requisitos da atividade docente e sua atuação em sala de aula. Foi escolhido como campo de pesquisa o curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás, onde trinta professores responderam a um questionário, dos quais cinco passaram por entrevistas e tiveram suas aulas observadas por um período de um semestre. A escolha desse curso deu-se em razão de existir maior probabilidade de seus professores não possuírem formação pedagógico-didática específica. A fundamentação teórica para estudo e análise dos dados foi obtida na bibliografia disponível sobre pedagogia universitária e formação de professores, tendo sido consultados autores estrangeiros, como Tardif, Nóvoa, Shulman, Ariza e Toscano e nacionais, como Masetto, Cunha, Morosini, Veiga, Vasconcelos, Pimenta, Pimenta e Anastasiou e Libâneo. A pesquisa realizada foi qualitativa, utilizando-se o estudo de caso. Na primeira etapa, os docentes responderam a questionário visando obter dados referentes à identificação, formação acadêmica e desenvolvimento profissional. Na segunda etapa, foram selecionados cinco professores para serem entrevistados e serem observados em suas aulas. Foram utilizados, também, como instrumentos de pesquisa, o projeto Pedagógico da instituição e os Planos de Ensino dos professores. A análise de dados mostrou que: a) segundo suas representações, os docentes universitários não consideram a formação pedagógica como base de identidade profissional e nem de sua prática docente. Esta tem como peso significativo os saberes da área específica; b) a formação pedagógica, no âmbito do curso estudado, se dá pela prática e pela experiência adquirida na própria prática por um processo de erro e acerto; c) há uma motivação favorável à profissão de professor. As conclusões a que se chegou estão em conformidade com as necessidades de formação do docente universitário com a abrangência de duas dimensões: a teórico-científica na área específica de atuação e a técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo aqui o conhecimento didático ( Cf. Libâneo, 1994, p. 27)

Palavras-chave: Docência Universitária. Saberes Docentes. Formação Pedagógico-Didática. Teoria histórico-cultural.

## **ABSTRACT**

The significant growth of the undergraduate teaching in our country has making educational system worry about the teaching formation of those teachers who work in this educational level. Based in the necessity of looking at carefully to teaching education, this work tried to identify how teachers who do not have a specific formation to teaching realize their own formation and qualification to work at colleges (ensino superior). We have comprehended and known about the representations they have about themselves as teachers and how they act in during the teaching action. For that, it was necessary to get some elements which make part of their professionalism as teacher, their views about the requirement of teaching and action in the classroom. We chose and selected the graduation course of Agricultural Engineering at Goiás State University (UEG) as the research context, where thirty teachers have answered a questionnaire, and five teachers were interviewed and gave us permission to observe their classes for a semester. The reason why we have chosen this course is that the most part of teachers do not have a specific, didactic and pedagogic education. The theory which we use as a basis for this study was: data analisys available in bibliography about the university pedagogy and teaching education presented by foreign researchers such as Tardif, Nóvoa, Shulman, Ariza and Toscano and Brazilian researchers such as Masetto, Cunha, Morosini, Veiga, Vasconcelos, Pimenta, Pimenta e Anastasiou e Libâneo. In the research we used the qualitative method and a case study. In the first moment the subjects of this research answered a questionnaire in which we could obtain data about personal identification, academic and educational formation and their professional life. In a second moment, we selected five teachers who were interviewed and whose classes we observed. We still used as instruments for this research the Project politician. Pedagogic of the institution and the lesson plans of those teachers. The analisys showed that a) based on the their representations, the academic teachers do not consider the pedagogic formation as a basis of the professional identity and their action in the classroom. They consider most their knowledge in their specific area; b) the pedagogic formation, in the studied context, is based on their own professional experience and in their own practice through a right and wrong process; c) there is a favorable motivation to teacher occupation. The conclusions point to the necessity of having an academic and teaching formation based in the theoretical and scientific dimension in a specific area in which those teachers act and the necessity of techniques and practice involving a professional and specific preparation to teaching, in which we must include a didactic knowledge education (Cf. Libâneo, 1994, p.27)

Key-word: University Teaching. Teaching Knowledges. Didactic and Pedagogic Formation. Historic-Cultural Theory.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do Corpo Docente .....	95
Tabela 2 - Formação Didático-Pedagógica.....	96
Tabela 3.- Saberes Necessários à Docência.....	98
Tabela 4 - Características de Bom um Professor.....	104
Tabela 5.- Problemas Enfrentados pelos Professores.....	108
Tabela 6 - Número de Docentes Distribuídos em Relação aos Principais Problemas Enfrentados na Prática Docente e por Possuir ou Não Formação Didático-Pedagógica.....	109
Tabela 7. A Avaliação Segundo o Plano de Ensino.....	131

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico

CsA – Conselho Acadêmico

DE - Dedicção Exclusiva

FACEA - Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FORGRAD - Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação

IES - Instituição de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PGCD - Plano Geral de Capacitação Docente

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

TI - Tempo Integral

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis

UnUCET – Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas

USP - Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Desde a criação das primeiras escolas de Ensino Superior brasileiras, a formação científica tem sido a base de identidade do professor.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, deparamo-nos em seu texto com a exigência de “preparação” do docente universitário em cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*. No entanto, quando se discute a melhoria do nível e da qualidade do ensino de graduação, a formação didático-pedagógica do professor assume lugar de destaque.

Os cursos de pós-graduação, os quais são responsáveis pela preparação<sup>1</sup> de professores para a docência universitária, com raras exceções, oferecem aos pós-graduandos formação específica para a docência. Estes cursos priorizam a pesquisa e a elaboração de dissertações ou teses como resultado de projetos individuais. Como consequência reproduzem a idéia de que ensino e pesquisa podem ser atividades realizadas de modo dissociado (cf. Pimenta e Anastasiou, 2002).

Além disso, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente dão ênfase à condução de pesquisa. Pimentel (2005, p.89) afirma que ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes e, como os critérios de avaliação premiam apenas a pesquisa, a cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, esses programas, mesmo que não haja intencionalidade, ratificam a idéia de que para ser professor, particularmente no ensino superior, basta conhecer determinado conteúdo ou ainda basta ser um bom pesquisador.

Mesmo que entre os próprios professores universitários comecem a aflorar uma necessidade de formação para a docência neste nível de ensino, há um certo descrédito quanto ao valor da formação pedagógica na própria comunidade acadêmica. No entanto os processos de avaliação das instituições de ensino começam a mostrar que a competência necessária à atividade docente não requer do professor somente o conhecimento aprofundado de uma

---

<sup>1</sup> Usei a palavra “preparação” conforme o que diz a Lei 9.394/96 em seu artigo 66 ao se referir à exigência para a docência universitária. Este assunto será discutido no capítulo 1.

determinada disciplina e sua capacidade de realizar pesquisas científicas, mas também o conhecimento da competência didático-pedagógica necessária ao processo ensino-aprendizagem.

Em minha caminhada profissional, a questão da formação pedagógica do professor universitário passou a chamar minha atenção a partir de 2003, quando assumi a coordenação de um curso de licenciatura em uma instituição de ensino superior, em que os demais cursos eram com habilitação em bacharelado. E por que isso ocorreu? Era comum os coordenadores compartilharem os problemas vivenciados nos cursos por eles coordenados referentes ao bom andamento das aulas, ao planejamento, às avaliações, a problemas de relacionamento dos professores com os alunos, entre tantos outros. Poucas eram as queixas referentes ao conhecimento do conteúdo específico da disciplina. Os coordenadores viam na licenciatura uma possibilidade de minimizar esses problemas, para tal solicitavam cursos rápidos de quatro a oito horas de formação para a docência.

Também era comum ouvir dos alunos relatos de que o professor tem muito conhecimento, mas não sabe transmiti-lo. Assim, fui percebendo a falta de formação pedagógico-didática como uma das fragilidades do docente universitário.

A questão que para mim se punha era qual a validade desses cursos rápidos para a efetiva melhora do processo ensino-aprendizagem? Para os professores, esse trabalho constituía-se em um interesse real ou somente o faziam para cumprir uma exigência da coordenação?

O ingresso no mestrado aproximou-me mais dessas inquietações. Muitas leituras, muitas discussões a respeito da formação docente. A partir daí fui delineando o interesse por estudar essa temática a partir das representações do professor

Logo, diante da necessidade de uma atenção maior a formação docente dos profissionais do Ensino Superior e da necessidade de conhecer esse profissional, a investigação buscou compreender *quais as representações dos bacharéis professores em relação à formação didático-pedagógica para sua atuação como docente do Ensino Superior? A representação que os professores bacharéis têm de sua prática compromete a aprendizagem dos alunos?*

Essa questão maior, norteadora da pesquisa, a qual traz em si a opção de trabalhar com professores bacharéis, leva-nos às questões: como é esse professor? O que ele considera ser um bom professor? Como ele se relaciona com sua tarefa de educador? Por que ser professor? Por que ensina, para que ensina e para quem ensina? Que motivos orientam a atividade de ensino desse professor que não possui formação para a docência? Qual o seu comprometimento com o projeto educacional de seus alunos e da IES? Qual o significado social da atividade de ensino desse professor?

Enunciado o objeto de pesquisa fazem-se necessárias algumas definições conceituais. Qual o sentido de representações, formação didático-pedagógica e prática pedagógica presentes neste trabalho.

O trabalho aqui proposto busca analisar a formação didático-pedagógica a partir das representações dos professores e sua implicação na prática docente, um enfoque do tema a partir do olhar do professor à luz do referencial teórico que nos orienta.

Representações nesta investigação entendidas como as idéias, o conhecimento e o modo de agir dos professores em relação à sua prática docente. Conforme Moscovici (1978), uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade seria via representação social, compreendida como “uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

De acordo com Moscovici (1994), as representações sociais são entendidas como sistemas de preconceções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais. Nessa afirmação, o autor vincula representações sociais, ao mesmo tempo, ao plano do conceito (as preconceções) e ao plano das percepções (imagens e valores). Ambos se apresentam como duas faces intercambiáveis: a face figurativa, a imagem, e a face simbólica, o conceito. O autor continua afirmando que na segunda parte da afirmação está explicitado o entendimento de caráter social das representações, na medida em que são engendradas e mantidas socialmente e têm uma existência independente de cada sujeito particular.



As representações têm um importante papel nas mediações entre o individual e o social. Abric (apud Moreira & Oliveira, 1998) apresenta uma sistematização das funções essenciais das representações:

- Função de saber: o saber prático construído a partir do senso comum e de acordo com suas regras permite ao indivíduo adquirir e integrar novos conhecimentos de maneira que possa compreender e explicar a realidade de forma compreensível e em coerência com seus valores e sua visão de mundo.
- Função identitária: a representação social permite a definição de identidade, situando os indivíduos e os grupos no campo social, tornando possível a definição e a manutenção da identidade pessoal e social.
- Função de orientação: a representação social guia condutas e relações sociais, pois influencia na escolha que o indivíduo faz, *a priori*, e o tipo adequado de comportamento em uma situação.
- Função justificatória: a representação social influencia o indivíduo a como se posicionar em uma determinada situação e também é utilizada por ele para justificar, *a posteriori*, suas ações.

Estas funções apresentadas por Abric tratam da face social das representações. Segundo Pimenta (2002), a identidade do professor é construída historicamente, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Neste sentido, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, dos significados sociais e da revisão das tradições. Mas, também, se constrói “pelo significado que cada professor (...) confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas *representações* (...)” (Pimenta, 2002, p. 18).

O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (Libâneo, 1998). Engloba dimensões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Tendo em conta esses

aspectos entendemos que a formação pedagógica do professor universitário deve ser um processo sistemático e contínuo através do qual o docente, ou futuro docente, se qualifica para o magistério.

Para o autor, a teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas de formação cultural e científica, tendo em vista as situações sociais concretas. É a atividade prática do professor que realiza a ação educativa, “de modo que as situações didáticas concretas requerem o ‘como’ da intervenção pedagógica” (Libâneo, 1994, p. 28). A esse respeito, acrescenta:

*O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica nexos, relações e ligações entre ensino e aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. (Libâneo, 1994, p. 28)*

A prática pedagógica compreendida, conforme Fernandes (1998, p. 98), como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação com a prática social e ao conhecimento com a produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

A partir dessa concepção das representações e de prática pedagógica em Fernandes, nosso estudo buscou uma análise do cotidiano do professor na execução do seu ensino.

### **Pressupostos e Objetivos da Pesquisa**

Para esta investigação, partimos dos pressupostos de que: a) os docentes universitários, segundo suas representações, não consideram a formação pedagógica como base de sua identidade profissional, esta concepção afeta a forma como organiza e desenvolve a sua prática; b) Os saberes da área específica do conhecimento têm peso significativo na identidade profissional dos bacharéis professores do curso estudado; c) a formação pedagógica, no âmbito do curso estudado, se dá pela prática e pela experiência adquirida na própria

prática por um processo de erro e acerto; d) há uma motivação favorável à profissão de professor.

A formação pedagógico-didática do *professor* do ensino superior é uma área ainda pouco pesquisada. Dentro da temática formação de professores, a maioria das pesquisas volta-se à compreensão do processo de formação de professores do ensino fundamental e médio.

A investigação desse assunto pode contribuir para maior conscientização acerca da necessidade de formação pedagógico-didática do docente universitário, despertando através da análise de seu resultado, e mesmo das suas limitações, subsídios para a criação de programas que tenham como foco esta formação.

O *objetivo geral* deste trabalho foi analisar as representações dos bacharéis docentes do Curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás, acerca de sua formação para a docência e como elas atuam na configuração de sua prática. Desse objetivo, delimitamos *objetivos específicos* para nortear o trabalho:

- Traçar o perfil do docente do Curso de Engenharia Agrícola da UEG;
- Identificar as concepções didático-pedagógicas que fundamentam a atividade de ensino desse professor;
- Analisar os saberes docentes construídos na sua prática pedagógica;
- Verificar na configuração do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos da pesquisa relações com os saberes construídos em sua prática.

Tendo em vista os objetivos propostos, buscou-se o referencial teórico que desse pertinência ao trabalho. Este contempla os pensamentos de estudiosos da área de formação de professores tanto do cenário brasileiro quanto estrangeiro: Masetto (2003), Veiga (2005), Vasconcelos (199-1998), Isabel Cunha (2003); Behrens (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); Candau (2007); Morosini (2000); Também Berbel (1994), Isabel Cunha e Leite (1996), e Alarcão (2001); Nóvoa (1994), Zeichner (1993), Ariza e Toscano (2001), Tardif (2002), Shulman (1996) dentre outros que têm se posicionado pela necessidade da formação pedagógica do professor universitário, atribuindo um valor significativo

desse saber entre os saberes necessários à docência. Também Libâneo (1994, 1998) o qual tem realizado pesquisas sobre a formação pedagógico-didática dos docentes sem especificar o nível de ensino em que atuam.

As orientações que norteiam o presente trabalho partem de indagações sobre o que determina o desempenho do bacharel professor na prática de sala de aula. Segundo Isabel Cunha (2003) a sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições advindas do contato social, os conflitos psicológicos, as questões das ciências e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos.

O enfoque proposto não é a sala de aula “quatro paredes”, onde se desenrola a trama *ensino-aprendizagem*, mas a sala de aula lugar de “atuação” do docente universitário para o qual se voltam os olhos de pesquisadora na busca de descrição e *análise* de como este professor desenvolve sua prática-pedagógica.

A metodologia de pesquisa adotada é o estudo de caso por buscar destacar a complexidade da situação analisada, focalizando-a como um todo e enfatizando sua interpretação contextualizada (Bogdan e Biklen, 1994). Todo o procedimento de pesquisa será detalhado no capítulo 2.

Para apresentação dos resultados, o trabalho foi organizado em três capítulos. No I capítulo, busca-se realizar a contextualização do problema. São ressaltados assim os aspectos históricos presentes no processo de *preparação* para a docência no ensino superior tanto no Brasil quanto no exterior. Retomar a formação de professores para o magistério superior em âmbito internacional tornou-se necessário para compreender que a problemática apresentada não ocorre somente no Brasil, ainda que a realidade do cenário internacional oferece subsídios para compreender o que ocorre na nossa realidade. Outro ponto discutido neste capítulo é a legislação específica referente à formação do professor universitário, destacando-se a LDB 9.394/96.

A falta de amparo legal que incentive a formação pedagógica do professor universitário é discutido no capítulo como um fator que tem contribuído para a manutenção da crença de que o preparo para a docência neste nível de ensino possa se limitar à formação científica do professor. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico a respeito dos processos de formação e

profissionalização docente do professor universitário, o que levou a uma discussão sobre os saberes necessários à docência. Essa discussão objetiva levantar estudos de alguns teóricos sobre a temática dos saberes necessários à docência. No terceiro capítulo, retomaremos tais posições teóricas para análise do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar as suas tarefas.

No capítulo II, apresenta-se uma descrição do universo de pesquisa, bem como dos *procedimentos* que nortearam a coleta e análise dos dados. A apresentação da metodologia de pesquisa neste capítulo oferece dados para a compreensão das análises apresentadas no terceiro capítulo.

O capítulo III, contém as análises dos dados a partir da análise do conteúdo segundo a proposta de Bardin (1979) e Franco (2005).

## CAPITULO I

### FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo apresenta considerações sobre a problemática da formação do docente universitário. O capítulo foi desenvolvido em quatro tópicos. O primeiro apresenta, ainda que de forma breve, uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores do ensino superior. Também a origem dos cursos de Engenharia no Brasil e o perfil dos docentes desse curso com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão do atual cenário da educação superior e dos docentes que nela atuam. O segundo, traz as contribuições de autores que têm se destacado na pesquisa sobre a formação do docente universitário, tanto em âmbito internacional, Nóvoa, (1997); Tardif (2002); Alarcão (2001); quanto nacional - Pimenta e Anastasiou, (2002); Vasconcelos (2000); Masetto (1998) Veiga (2006); Isabel Cunha (2003); Shulman (2007); Ariza e Toscano (2001) e Libâneo (2002), entre outros. O terceiro traz considerações de alguns estudiosos da docência universitária à respeito da legislação que norteia a formação do docente para atuar nesse nível de ensino. O quarto focaliza referências teóricas sobre o movimento de profissionalização docente e os saberes da docência.

#### **1. Retrospectiva histórica de formação do Ensino Superior**

Neste tópico apresentaremos, sucintamente, considerações sobre a história do Ensino superior no Brasil desde a criação das primeiras escolas de ensino superior até (o século XXI) década de 2000. Segundo Fávero (1980), a pesquisa histórica aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de determinados eventos como parte de uma totalidade, de uma realidade

concreta. Assim acreditamos que a contextualização histórica apresentada contribui para uma melhor compreensão do atual cenário da educação superior e dos docentes que nela atuam.

Para isso, embasar-nos-emos, principalmente, nos estudos de Cunha (2007). O referido autor utiliza referenciais pertencentes ao “campo político” para compor uma história do ensino superior, justificando que os marcos fundamentais que os delimitam são interiores ao campo educacional.

Assim, o *primeiro período* corresponde à era colonial, iniciando em 1572, com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia, estendendo-se até 1808, com a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro; o *segundo período*, o do império, inicia-se em 1808 até 1889, com a queda da monarquia; o *terceiro período*, o da República Oligárquica, inicia-se com o governo provisório de Deodoro da Fonseca e estende-se até a instalação do governo Vargas; o *quarto* denominado Era Vargas, começou com a Revolução de 1930 e findou em 1945.

No período colonial, o sistema educacional vigente confunde-se com a atuação da Campanha de Jesus. Integrados à política colonizadora, os jesuítas, ao lado de sua atividade missionária, logo criaram colégios em diversos centros urbanos. Nessas escolas, os inicianos dedicavam-se à evangelização dos índios e à educação dos colonos. Na atribuição de educação dos colonos, dedicavam-se além do ensino das primeiras letras, à formação em outros níveis de religiosos (padres e teólogos) e civis (membros do aparelho judiciário e burocrático-administrativo e letrados). Também se dedicavam à formação de candidatos à complementação de estudos superiores ou a cursos destinados às profissões liberais em universidades européias. (cf. Cunha, 2007, pp.25-26)

Em 1550, instala-se na Bahia o primeiro colégio jesuíta no Brasil que serviu de modelo aos demais que lhe sucederam. Em 1572, também na Bahia, surgem os primeiros cursos de Artes (Filosofia) e de Teologia. Segundo Leite (apud Cunha, 2007), o curso de Artes no colégio da Bahia apresentava-se como uma faculdade de Filosofia, seguia o mesmo plano pedagógico que os jesuítas utilizavam na Europa e reproduzia os rituais das universidades européias. Estes cursos passaram a conceder o grau de bacharel ou licenciado a partir de 1575, embora não fossem reconhecidos pela corte.

Nessa época , o ensino superior no Brasil incumbia-se da formação das camadas sociais dominantes e em quase nada discrepava do modelo metropolitano: cultura clássica e formal, sob o amparo da erudição tradicionalista e do dogmatismo escolástico, no qual as ciências físicas e naturais ocupavam espaço secundário ou inexistia.

Com a expulsão dos jesuítas , em 1759, pelo Marquês de Pombal, houve uma desarticulação do sistema escolar da colônia. Nesse período houve o fechamento dos colégios jesuítas e o ensino superior ficou completamente prejudicado. A reforma pombalina não conseguiu, com suas aulas régias, suprir a lacuna deixada pelas escolas jesuítas.

O desenvolvimento da Educação Superior no Brasil ocorreu a partir de 1808 com a transferência do rei D. João VI e a corte portuguesa para o Brasil. Segundo Masetto (1998) havia uma preocupação muito grande da coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, seu objetivo era manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de idéias de independência.

Neste período, formou-se o núcleo do ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação. O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir predominantemente, as funções próprias deste (...) O ensino superior permanece praticamente o mesmo em todo o império. Cursos viraram academias, currículos foram modificados diversas vezes, mas o panorama não mudou substancialmente (CUNHA, 2007, p. 71)

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil foram criados cursos voltados à formação de burocratas e de profissionais liberais necessários ao Estado. Os primeiros estabelecimentos de ensino superior buscavam formar profissionais para os serviços públicos voltados à administração do país. As áreas privilegiadas eram Medicina, Engenharia e Direito. Os professores que atuavam na educação superior detinham cátedras<sup>2</sup> vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos.

---

<sup>2</sup> As cátedras eram as unidades responsáveis por uma determinada área do conhecimento dentro de uma Faculdade ou Escola. Um professor catedrático detinha ingerência quase irrestrita sobre a matéria de ensino na sua área, o que compreendia desde a definição dos conteúdos, referências bibliográficas e métodos de ensino, até a nomeação de seus professores assistentes, os quais viriam a substituí-lo quando do seu afastamento ou aposentadoria.



Em relação ao ensino de engenharia cabe registrar que, segundo Cunha (2007), tanto no Brasil quanto em outros países, sua origem vincula-se à diferenciação do ensino militar. Desta forma, os primeiros diplomados pela Academia Militar do Rio de Janeiro, criada em 1810, não se dedicavam exclusivamente a atividades bélicas, conforme podemos deduzir do texto da carta de lei que instituiu a academia:

D. João, por graça, de Deus, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves, etc., faço saber que a todos esta carta virem, tendo consideração ao muito que interessa do meu real serviço, ao bem público dos meus vassallos, e à defesa e segurança dos meus vastos domínios, que estabeleço no Brasil e na atual Corte e Cidade do Rio de Janeiro, um curso regular de Ciências Exatas e de observação, assim como de todas aquelas que são aplicações das mesmas aos estudos militares e práticos que formam a ciência militar em todos os seus difíceis e interessantes ramos de maneira que dos mesmos cursos de estudos se formem hábeis oficiais de Artilharia, Engenharia e ainda mesmo oficiais da classe de engenheiros geógrafos e topógrafos, que possam também ter útil emprego de dirigir objetos administrativos de minas, de caminhos, portos, canis, pontes, fontes e calçadas (...) (CUNHA, 2007, pp.28-29)

Cunha (2007) observa ainda que a reestruturação do ensino superior brasileiro, a partir de 1808, passa a ter forte influência positivista. Com essa reestruturação os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia foram deslocados dos cursos de Filosofia, controlados pela igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou. Assim o positivismo veio a se firmar como ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Isso ocorreu por influência da importação dos livros-texto daquelas ciências e pelo retorno de brasileiros que estudaram na Escola Politécnica de Paris, onde Augusto Comte lecionava. Já os estudos de Filosofia deslocaram-se para as faculdades de Direito, onde foi menor a influência do positivismo.

Restrito basicamente à Bahia e ao Rio de Janeiro, o ensino superior buscava atender às necessidades sociais e econômicas daquele momento, marcadamente de caráter utilitário e imediatista. Na análise de Fávero (1980), essas escolas tiveram duas características marcantes, primeiramente tinham um nítido caráter profissionalizante e, em segundo lugar, foram criadas e organizadas como um serviço público mantido e controlado pelo governo visando à preparação

de pessoal para desempenhar diferentes funções na corte. “Daí ter se tornado quase lugar comum a afirmativa que as primeiras escolas superiores brasileiras nasceram e se estruturaram com um caráter nitidamente prático e imediatista” (FÁVERO, 1980, p. 21)

Na década de 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito de Olinda, estado do Pernambuco; a de Medicina em Salvador, na Bahia; e a de Engenharia, no Rio de Janeiro (Masetto, 1998).

No que concerne a Engenharia, importa registrar que em 1858 com a criação da escola Central, a partir da Escola militar, passaram a existir os curso de Engenharia Civil e o de Engenharia Geográfica (cf. Cunha, 2007, p.95). Nessa época o adjetivo civil da engenharia teve a função de distingui-la de militar, diferente acepção hoje utilizada.

Somente em 1874, o ensino de engenharia passa a ser totalmente realizado por estabelecimentos não militares e sem este fim. A Escola Central passa à Escola Politécnica, com quatro especialidades de engenheiros: civil, de minas, geógrafo, e industrial. Também havia duas especialidades de bacharelado, Ciências Físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemática. Os diplomados nestas duas especialidades, segundo Cunha (2007), provavelmente se tornariam professores de Física, Química e Matemática das escolas secundárias. Ainda no período imperial, no ano de 1875 foi criada a escola de Minas.

Esse modelo de organização das escolas superiores, com ênfase na formação para as profissões liberais adotado pelas reformas modernizadoras, adaptado da universidade napoleônica e não transplantado para o Brasil em sua totalidade, permaneceu em vigor no país até o início da década de 1930 (SAMPAIO, 1991, in PACHANE, 2003). Caracterizava-se pela supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas. Voltava-se à formação profissionalizante, com a departamentalização estanque dos cursos. Segundo Masetto (1998), estes procuravam formar seus profissionais:

(...) por um processo de Ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão (MASETTO, 1998, p. 10).

Na opinião de Masetto ( 1998):

Assim, os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltavam-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constatavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade (MASETTO, 1998, p.10).

E quem eram os professores das primeiras escolas superiores brasileiras chamados a formar profissionais como acima descrito? Eram profissionais formados pelas universidades européias. E, com a crescente expansão dos cursos superiores, principalmente após a proclamação da República, foi necessário ampliar o corpo docente. Para isso, foram procurados aqueles com destaque em sua área de atuação, *“ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles”* (MASETTO,1998)

Segundo este autor, a exigência para o candidato a professor do ensino superior resumia-se, praticamente, ao bacharelado e ao exercício competente de sua profissão. A esse profissional caberia ministrar aulas expositivas e mostrar na prática como se faz. Essa situação fundamentava-se em uma crença inquestionável *‘quem sabe, automaticamente, sabe ensinar’* (Masetto, 1998).

Fávero (1988, p. 112), afirma que “da colônia à República, houve grande resistência à idéia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de universidades foram apresentados e não lograram êxito”.

O terceiro período, de acordo com Cunha (2007), vai da proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930, comumente chamado de República Velha, Primeira República ou República Oligárquica. O início desse período coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamim Constant (1890-1891), seu término com o início da política educacional da Era Vargas. Nesse período a prosperidade econômica representada pelo crescimento da cafeicultura e início da

industrialização fez com que surgisse um operariado crescente em número e em organização. De acordo com Cunha (2007):

Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilidade do ingresso no ensino superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento de força de trabalho dotada de alta escolaridade e, também, de determinações ideológicas, como influência do positivismo (CUNHA, 2007, p.133).

Estruturalmente, no Período Republicano, não houve mudanças significativas, mantendo-se as heranças do período imperial, permaneceu o modelo de ensino voltado para a formação profissional. A grande mudança veio com o aumento quantitativo exigida pelas mudanças sociais provocadas pela Proclamação da República. Ao governo coube a função de normatizador e fiscalizador. A esse respeito, Nagle (1974) afirma que:

A história do ensino superior de 1889 a 1929 mostra também que a união procurou conservar, em toda plenitude, a sua função normativa e fiscalizadora: as escolas superiores federais ditavam os padrões para todas as suas congêneres – estaduais e particulares – disseminadas em todo o país (NAGLE, 1974, p. 157).

A expansão do ensino superior, a partir da Constituição de 1891, deveu-se em grande parte à criação de faculdades privadas. Em seus estudos, Cunha (2007) analisa que o resultado de todo movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Cresceu o número de faculdades com uma política facilitadora do acesso ao ensino superior e em detrimento da qualidade desse ensino

Expansão, desoficialização e facilitação caracterizam as políticas educacionais da época. Cunha (2007) divide as transformações ocorridas no ensino superior durante a República em dois períodos, o de *expansão* e o de *contenção*. O primeiro lutava pela continuidade da desoficialização do ensino, pela facilitação do ingresso ao ensino superior e pelo aumento do número de faculdades no país. O período de contenção caracterizava-se pelo movimento de retração do ensino superior estatal em favor do setor privado.

Em relação ao período republicano, importa destacar a implantação de cinco escolas de engenharia. Em 1886, foram criadas a Escola de

Engenharia do Mackenzie College, a Escola Politécnica da Bahia e a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Em 1900, a Escola Politécnica de São Paulo, e em 1905 a escola Livre de Engenharia de Pernambuco. Esta expansão estava relacionada à política de expansionista do ensino superior implementada por Benjamim Constant . Como nos demais cursos superiores, também no de Engenharia havia diferenças qualitativas e quantitativas.

O quarto período, a Era Vargas, pesquisado por Cunha, inicia-se com a Revolução de 1930, quando Vargas assume a chefia do governo provisório. O começo do processo de industrialização no Brasil, a partir de 1930, tem como conseqüência a necessidade de formação de cientistas e tecnólogos para atender à demanda da sociedade industrial, o que gerou a criação de novas instituições de ensino superior.

Na Era Vargas duas políticas educacionais opostas caracterizaram o ensino superior, a liberal<sup>3</sup> e a autoritária. A primeira inspirou-se nas idéias de Fernando Azevedo expressas já no seu projeto/pesquisa de 1926 e amplamente difundidas após 1930. O *liberalismo elitista* de Azevedo tinha como principal preocupação a formação escolar das classes médias e das classes dominantes. As escolas superiores deveriam formar professores para a escola secundária, e assim, a universidade estenderia a cultura lá elaborada para todo o povo. A Universidade de Fernando de Azevedo pretendia formar uma nova elite, num processo sistematizado de ensino; no entanto, o acesso limitado ao ensino superior funcionava como uma forma de exclusão, conseqüentemente a universidade era uma forma de a elite se manter no poder.

A política educacional autoritária atribuía ao Estado autoritário o papel de determinar para onde deve encaminhar-se a Nação, o que implicitamente acarretava para o Estado uma função educativa no sentido amplo de tal expressão. Segundo Cunha (2007) a educação escolar é um dos meios pelos quais os intelectuais fazem “irradiar” sobre todo o povo a ideologia do estado autoritário.

Em conseqüência:

---

<sup>3</sup> O liberalismo é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. (Cunha, 2007, p.229)

O Estado tem como uma de suas mais importantes atribuições orientar a formação mental e moral dos elementos componentes da coletividade, e isto não apenas na restrita acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido da plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime (AZEVEDO AMARAL, 1998 apud CUNHA, 2007, p.251)

Em relação ao curso de Engenharia, pode-se dizer que até o fim do governo Vargas havia no país 15 instituições de ensino de Engenharia (Cf. Hidalgo, 2006, p.28). A partir de então os cursos de Engenharia foram surgindo em função da demanda do mercado.

Carvalho (1992) observa que no final do segundo governo Vargas, surgem indícios de preocupação com a formação do docente universitário, o que influenciou as políticas educacionais surgidas posteriormente com a criação da CAPES.

(...) pelo menos no nível do discurso do governo, a explicitação da necessidade de, através da CAPES, promover-se o aperfeiçoamento do sistema de formação e de especialização do quadro cultural, técnico e científico de nível superior, através da concessão de bolsas de estudo no País e no exterior (CARVALHO, 1992, p.195).

Ainda nesse cenário, Franco (1996) destaca na década de 1930 o estabelecimento de fato da universidade brasileira, ainda que “ênfatizando muito mais a transmissão do que a produção do conhecimento”. Essa característica predominava tanto no que podemos chamar de função da educação quanto na formação dos docentes.

Os professores eram recrutados entre os profissionais das diversas carreiras e permanecia o sistema de cátedras vitalícias. Os novos professores eram escolhidos entre os melhores alunos de cada turma, considerados pelos catedráticos aptos para a função. Nessa realidade o modelo de ensino centrado na transmissão-assimilação de conhecimentos consolidava-se na educação superior.

Em 1931, com o Estatuto das Universidades, a racionalidade lógico-instrumental institucionaliza-se como modelo de sociedade e desenvolvimento, implicando mudanças estruturais no ensino superior. Com esse processo, foi atribuída à faculdade a responsabilidade sobre a pesquisa. Esta se desenvolveu nas instituições primeiramente por iniciativas individuais e, posteriormente, pela criação de laboratórios.

Em janeiro de 1934 é criada a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF). A política dessas duas universidades caracteriza-se não apenas pelo ensino e transmissão do conhecimento, mas também pela perspectiva de produzi-lo através da pesquisa e do processo de formação de seu quadro de professores.

No que se refere aos professores, o discurso de Francisco Campos, Ministro da Educação de 1930 a 1932 ilustra o cenário:

(...) O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidata. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento se desenvolvem em linhas ascendentes (FÁVERO, 1996, p. 26).

Essa realidade levou à contratação de professores europeus para integrar o corpo docente logo no primeiro ano de funcionamento tanto da USP quanto da UDF (Cf. Cunha 2007, p.242). Ainda Barros (1984, p.12) afirma que esses professores foram contratados em função de serem “portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam”.

De acordo com Fernando Azevedo, membro da comissão que elaborou o plano de criação da USP:

Foi a universidade de São Paulo a primeira instituição em que se verteu, no Brasil, a caudal inquietação que os homens possuem em face da natureza, da vida e seus problemas, e que nasceu, como a Academia Platônica, na Grécia, e a Universidade, na Idade Média, da convicção de que homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental, ou em poucas palavras, ‘para viver da verdade e de sua investigação (AZEVEDO, 1963 apud BAUER E JARDILINO)

A fundação da USP tem um importante papel no desenvolvimento do ensino superior brasileiro, por seu caráter integrador, responsável pelo cultivo de todos os ramos do saber, pelo fato de promover o ensino de disciplinas de caráter não utilitário e fomentar a pesquisa científica, pelos estudos de cultura livre e desinteressada, e pela realização de cursos básicos de disciplinas comuns a outros institutos universitários. Para Masetto (2003), a USP surge com duas

grandes bandeiras em busca de modificar o paradigma dos cursos superiores existentes; uma, a integração das diferentes áreas do saber e dos conhecimentos; outra, a produção de pesquisas por parte dos docentes e dos alunos desses cursos.

Não se poderia continuar formando apenas profissionais técnicos e divulgando pesquisas realizadas fora do país. Professores e estudantes desses cursos deveriam se voltar para fazer pesquisa, produzir conhecimento sobre problemas reais e concretos nossos, do Brasil. O contato com pesquisadores internacionais não deveria ser rompido. Mas não poderia se constituir como o único contato com a pesquisa (MASETTO, 2003, p.20).

As propostas da Universidade de São Paulo eram formar o pesquisador, o cidadão e o profissional. Quanto ao corpo docente, tal definição trouxe modificações em sua prática e na metodologia de estudo. Assim, os professores deveriam, “além de dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos” (Cf. Masetto, 2003, p. 21). Quanto à metodologia de estudo, o professor trabalhava com um pequeno número de alunos investigando juntos; era um estudo cooperativo entre professor e alunos.

Nessa instituição o curso de Engenharia<sup>4</sup> somente foi instalado no ano de 1953, com a oferta de cinquenta vagas, com vistas às Habilitações em Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. Inscreveram-se duzentos interessados, dentre os quais foram selecionados trinta e nove.

Atualmente, contando com a atuação da maioria dos docentes em tempo integral, a escola tem gerado e disseminado um expressivo cabedal de conhecimentos, apresentando inúmeros resultados pioneiros, em consonância com o lema adotado pelo seu primeiro Diretor, Professor Theodoro de Arruda Souto: "Nesta casa se procura a verdade científica e a técnica de adaptação das energias da natureza a serviço da humanidade".

Data dessa década (1950) a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o que contribuiu para a

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.eesc.usp.br/eesc/apresentacao/pub/historia/index.php>



articulação das primeiras políticas nacionais preocupadas com a qualificação do docente de ensino superior e com a criação de cursos de pós-graduação.

Outro dado histórico importante para a compreensão do ensino superior é que “a partir dos anos de 1950, os cientistas passam a defender o princípio de que a pesquisa deveria estar relacionada com o ensino (...). Parece consolidar a idéia de que quem sabia pesquisar, sabia ensinar”. (CARVALHO, 1992, p. 203). Tal fato contribuiu para que a pesquisa e a produção científica fosse atributo de valorização para a carreira docente.

Até década de 1960, com algumas exceções, o requisito para o ingresso na carreira universitária era o curso de graduação. Tratava-se sempre de alguém indicado pelo professor catedrático, escolhido segundo critérios que levavam em conta o aproveitamento nas aulas, além das relações de confiança. Em 1961 a Lei nº 4.024, em seu artigo 69, letras b e c refere-se a Cursos de Pós-Graduação. Segundo Gil (2006, p.19), a implantação da pós-graduação no Brasil deu-se em 1965 com o Parecer nº 977, do então Conselho Federal de Educação. Esse parecer definiu a pós-graduação em dois campos: o *lato sensu* e o *stricto sensu*. Gil (2006) esclarece que o *stricto sensu* caracteriza a pós-graduação constituída por cursos necessários a realização dos fins essenciais da universidade, como a criação de ciência e geração de tecnologia. O *lato* caracteriza os cursos destinados ao domínio científico e técnico de uma área limitada do saber ou de uma profissão. Ainda, o *stricto sensu* foi dividido em dois níveis: mestrado e doutorado.

Após a implantação da pós-graduação com Parecer nº 977/65, logo a obtenção de graus de mestre e de doutor tornou-se requisito para acesso aos cargos de carreira das universidades públicas. As escolas particulares passaram a compor o seu corpo docente principalmente com professores com curso de especialização (*lato sensu*). Com a Lei nº 5.540, de 28 de dezembro de 1968, a qual instituiu a reforma universitária, os cursos de pós-graduação passam a ser

responsáveis pela formação do pesquisador e pela preparação do professor do 3º grau.

Em 1968, ocorre a primeira Reforma Universitária com a Lei nº 5540/68 , que regulamenta e institui princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio (Cf. Viera e Freitas,2003, p. 122). Dessa data em diante houve um crescimento geométrico dos cursos de Pós-graduação, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares, consolidando-se tanto sua relevância científica quanto social. Para esses resultados, importante papel tiveram as Agências Financiadoras (Capes, CNPq, Fapesp, Finep e as diversas Organizações Internacionais) com bolsas-pesquisa para estudantes e professores no país e no exterior (Cf. MASETTO, 2003, p. 22).

Para Viera e Freitas (2003, p. 133), “a reforma cujos princípios básicos foram definidos sob as idéias de racionalização, expansão, flexibilidade, integração e autonomia, não traziam em seu bojo uma proposta pedagógica”. Na verdade inscrevia-se:

(...) numa lógica coerente com o período em que foi concebida, quando houve o predomínio de soluções técnicas e prevaleceram fórmulas que privilegiavam o apelo a medidas de cunho administrativo e organizacional. Concebida em plena vigência do governo autoritário, a reforma anunciou novos tempos para a estrutura do ensino superior no país sem que, entretanto fossem alterados em essência seus fundamentos (VIEIRA apud Viera e FREITAS, 2003, pp. 133-134).

Na década de 1970, a discussão referente à formação do docente universitário foi reforçada com o início dos cursos de pós-graduação. Berbel (1994, p.23) afirma que a ampliação das vagas e a expansão do ensino superior, por pressão do modelo desenvolvimentista de Estado, agudizou o problema do despreparo do docente do ensino superior para atender as necessidades de algumas carreiras, o avanço do conhecimento e a demanda da organização política e econômica da sociedade. Ainda segundo Berbel:

havia uma crescente preocupação com a implantação de um sistema de pós-graduação capaz de fazer com que a universidade brasileira assumisse um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em um centro criador de ciência e cultura, além de sua função de formadora de profissionais (BERBEL, 1994, p. 25).

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

Cunha (2006) afirma que a década de 1970 foi particularmente profícua na construção das bases de uma pedagogia universitária, ressaltando que, nessa época, configuraram-se, pelo menos, duas instâncias de ações organizativas: os *cursos formais em nível de pós-graduação* (desde aperfeiçoamento até doutorado) e as *estruturas de apoio pedagógico* para assessoramento e formação continuada, com o objetivo de proporcionar acompanhamento a professores e cursos. Segundo a autora, a pedagogia universitária identificava-se com a condição política da época de tendência quase que exclusivamente tecnicista, o que tendia a estimular o “como fazer” e não o “por que fazer”.

Data de 1977 a Resolução 14 do Conselho Federal de Educação - CFE - responsável pela regulamentação dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. Esta resolução estabeleceu que esses cursos, obrigatoriamente, deveriam incluir, em até um quinto de sua carga horária, matérias complementares e formação didático-pedagógica.

Carvalho (1992) afirma que, na medida em que o professor passava a atuar nos graus mais elevados de ensino, decrescia as exigências quanto à formação pedagógica, ou seja, para a formação do professor de ensino superior, na realidade, não havia qualquer critério formal.

Com a Lei 5692 de 1971 foram criadas várias universidades e faculdades em todo o país promovendo um crescimento hoje chamado de “massificação”. Cunha (1974, p.66) afirma que a expansão do ensino de graduação, levou ao incremento dos cursos da pós-graduação “formar professores competentes que pudessem atender a expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualificação.”

Na década de 1980, o Brasil caracterizou-se pelo processo de democratização política e nesse contexto as universidades públicas reestruturaram seu papel na sociedade. “A extensão passou da concepção de atividade de disseminação de conhecimento, prestação de serviços e difusão

cultural, para ser entendida como um dos pilares que sustenta a universidade. A extensão, nessa concepção, assumiu o papel de articuladora entre os saberes acadêmico e popular. No entanto, a formação dos professores não contemplava tais expectativas” (Oliveira e Dalpiaz, sd, p.5).

No processo de reestruturação das universidades, reafirma-se a antiga luta da comunidade acadêmica pela indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, traduzida na constituição de 1988, em seu artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Na década de 1990, segundo Oliveira e Dalpiaz, a educação superior passou pela maior expansão do sistema, o que foi considerado por muitos críticos como a sua mercantilização com ênfase em parâmetros empresariais. As reformas obedeceram aos princípios da flexibilidade, da competitividade e da avaliação. Nesse contexto, houve mudança na função docente com acúmulo de atividades e parâmetros de avaliação até então inéditos na área de educação, com uma ênfase na formação de pesquisadores. A pesquisa tornou-se a grande motivação acadêmica.

Paralelamente a esse processo, ocorre a proliferação e diversificação dos cursos de Engenharia. De acordo com o INEP, atualmente os cursos de Engenharia já chegam a 44 modalidades, com aproximadamente 61 áreas de atuação profissional, conforme a Resolução nº 1.010 de 22 de agosto de 2005, que entrou em vigor no dia 1º de julho de 2007.

Nessa década, em 1996, é promulgada a LDB 9.396, que estabelece ser a “preparação” para o ensino superior de responsabilidade dos programas de pós-graduação, no entanto não estabelece diretrizes para esta preparação. Em decorrência da falta de critérios estabelecidos, os cursos de mestrados e doutorados têm suas preocupações voltadas apenas para a formação técnica de seus alunos. A única normatização referente à formação do professor universitário é o estágio de docência previsto pela capes a partir de 2002. Para a CAPES, esta atividade constitui-se um componente de formação de mestres e doutores, uma vez que muitos destes pós-graduandos poderão vir a ser docentes.

Segundo Cunha (2007), o ensino superior brasileiro como conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido de Portugal e Algarves.

Essa rápida exposição histórica, buscando inserir dados sobre o perfil exigido para a docência das primeiras escolas universitárias à atualidade, é importante para compreendermos os questionamentos que motivaram o presente estudo.

## 1.2 Legislação do Ensino Superior

Como já enunciado anteriormente, o foco central do presente trabalho é a formação didático-pedagógica do professor universitário. Vimos que as crenças de que “*quem sabe, sabe ensinar*” e “*ensinar é um dom*” contribuíram para que o ingresso no ensino superior fosse determinado pela competência no exercício da profissão correspondente.

Posteriormente<sup>5</sup>, com o desenvolvimento do modelo humboldiano<sup>6</sup> de universidade e a ênfase à produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do docente universitário, a preocupação com a formação do docente universitário centrou-se na preparação de pesquisadores capacitados e, mais uma vez, o pedagógico ficou relegado a segundo plano. O ensino – atividade realizada com o aluno da graduação – não se configurava como produção de conhecimento. Assim ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes. A atividade docente passa a ser desvalorizada, enquanto a pesquisa privilegiada; comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Pimentel, 1993, p. 89).

---

<sup>5</sup> Conforme Anastasiou (1999), o modelo humboldiano surge na realidade do ensino superior a partir da década de 50, em quase toda a América Latina, e é depois retomado ( pelo menos enquanto discurso ) com os preceitos da Lei da Reforma Universitária, nº 5.540/68. Só cresceu no país com a política de redemocratização do final dos anos 1970 .  
[www.daepe.xpg.com.br/publicacoes3.htm](http://www.daepe.xpg.com.br/publicacoes3.htm)

<sup>6</sup> A principal característica desse modelo de influência no modelo universitário foi a Idéia da produção do conhecimento via pesquisa dos problemas da realidade.

A esse respeito, Behrens (1998) destaca que:

As dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em tais projetos acaba sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial à docência competente na carreira universitária. A ênfase da qualificação recai na titulação, na pesquisa e produção científica. Na realidade, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que têm títulos, publicações e que se apresentam em congressos nacionais e internacionais de suas áreas de conhecimento. Esses pressupostos apresentados são referenciais significativos sobre a qualificação, mas deveriam vir agregados à preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil (BEHRENS, 1998, p. 65).

Acrescenta-se a esses dois fatores a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Vasconcelos (1994, p.23) afirma que a formação didático-pedagógica que, de fato, caracteriza o professor, nem sempre ocorre, até porque não é requerida pela legislação que norteia o ensino superior.

Como vimos, a formação do professor de 3º grau não teve o mesmo encaminhamento da formação de pesquisadores. A LDB nº 5.540\68, em seu Parágrafo 2º da Alínea b do artigo 32, cita: “Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.”

Não há nenhuma alusão à formação pedagógico-didática como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do ensino superior. Isto significa que os professores da graduação possuem a titulação exigida pelos concursos para atuar neste nível de ensino, muito embora alguns possam não ter habilidade pedagógica suficiente para o exercício da profissão docente.

Pela resolução nº 20 de 1977, o Conselho Federal de Educação estabeleceu em seu artigo 5º que, para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, seriam considerados, entre outros, os seguintes fatores (Gil, 2006,p.19):

“a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou ainda, título de Livre-docente obtido conforme legislação específica;

b) aproveitamento em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *sensu stricto*, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;

c) aproveitamento, baseado em freqüência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste conselho;

d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;

e) trabalho publicado de real valor.”

Esta resolução também estabelece que a aceitação de professor responsável seria válida mediante subordinação ao atendimento da alínea “a” deste artigo ou ao preenchimento simultâneo de uma das condições das alíneas “b” ou “c” com uma das condições das alíneas “d” ou “e”. A aceitação de professor auxiliar é condicionada ao preenchimento da exigência descrita na alínea “b” ou “c”.

Conforme Vasconcelos (1994, p.30), a questão da qualificação didático-pedagógica é, mais uma vez, ignorada. É interessante observar a alínea “d”, que recomenda “atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos”. Isso significa que as Instituições Isoladas de Ensino Superior tornam-se campo de treinamento para os futuros docentes das Universidades brasileiras. Assim os critérios de ingresso no ensino superior não são os mesmos de acordo com esta resolução.

É na Resolução nº 12 de 1983, do Conselho Federal de Educação, que regulamentava os cursos de Qualificação e Especialização para Docentes do 3º grau, que aparece pela primeira vez a menção à necessidade de formação didático-pedagógica para o magistério de 3º grau:

“Art. 4º Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente.

Parágrafo 1º Pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa.”

Dessa forma, o curso de especialização tornou-se o principal meio de preparação de docentes para o ensino superior, principalmente para as instituições particulares, conforme nos informa Gil (2006,p. 20). Vale destacar que, para muitos professores, essas 60 horas do curso dedicadas à disciplina “Didática/Metodologia do Ensino Superior” são os únicos momentos de reflexão “(...) sobre sua prática, sobre seu papel, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p.108).

No entanto, esses dispositivos foram alterados pela Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual suprimiu a exigência de disciplinas pedagógicas. Mas, os seus concluintes continuam habilitados para ministrar aulas em cursos superiores.

Atualmente o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394\96, em seu artigo 52, conceitua a universidade como:

“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do ser humano, que se caracteriza por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

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

III – Um terço do corpo docente com regime de tempo integral.

Parágrafo único – É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.”



A diversidade na origem do docente universitário relaciona-se com a interpretação da LDB 9.394/96, que coloca a competência técnica, esta entendida como domínio da área de conhecimento, como exigência para a docência no ensino superior. Veja que a legislação determina que as universidades devam ter no mínimo um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado; não há, no entanto, definição ou mesmo exigência da formação didático-pedagógica. A esse respeito, Vasconcelos (2000, p. 16) afirma que se a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, sua função a formação de seus docentes. No entanto a formação didático-pedagógica desses docentes é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior.

Dada a interpretação da LDB 9.394/96, nos cursos de Pós-graduação não há um currículo que garanta uma formação didático-pedagógica consistente, visto que a carga horária é reduzida, sendo oferecida por uma disciplina de no máximo 60 horas.

A LDB, de modo geral, admite que o docente universitário seja preparado em cursos de Pós-graduação quer *Stricto Sensu* quer *Lato sensu*. Sendo, este não-obrigatório e aquele fortalecido pela exigência de no mínimo , trinta por cento de professores titulados nas instituições de ensino superior. Dessa forma, a Pós-graduação *Stricto Sensu* torna-se lugar privilegiado para a formação docente. No entanto, a ênfase da pós-graduação tem sido na formação do pesquisador. Nesta perspectiva, a pós-graduação continua a cumprir seu papel de preparar o pesquisador que tem na docência “apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação” (ISABEL DA CUNHA, 2000, p. 49).

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos (ISABEL DA CUNHA, 2000, p.45).

Sobrinho (1998) reforça a importância da formação pedagógica do professor de ensino superior, esclarecendo que esta é uma imposição decorrente da função social deste nível de ensino. O autor acrescenta que ela deve ser considerada tendo em vista:

(...) a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos mais importantes critérios de qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, entre os quais se coloca em evidências a problemática educacional. (...) Por isso, o pedagógico é imanente aos grupos étnicos diversos, trabalhadores; etc. Nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado (SOBRINHO, 1998, p.145).

Por um lado temos a LDB em cujo texto não há exigência de formação didático-pedagógica para a docência universitária, por outro temos o desempenho exigido desse profissional. Falta clareza a Lei de Diretrizes e Bases no que se refere à formação didático-pedagógica do professor universitário. Ao mesmo tempo em que outros documentos, como por exemplo, o Decreto 2.026 de 10 outubro de 1996, ainda que de forma indireta, a especifica, pois define a avaliação do sistema educativo brasileiro. Neste decreto, determinam-se os indicadores de avaliação do desempenho global do Sistema de Educação Superior; e a avaliação do desempenho individual das Instituições de Ensino Superior, que destaca as funções universitárias; a avaliação do ensino de graduação; e a avaliação da Pós-graduação *Stricto Sensu* (Morosini: 2000, pp. 12 e 13). Esta autora ainda completa “com a implementação desse amplo Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior, o docente passa a ter avaliado o seu desempenho, inclusive didático”.

Na organização curricular da Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* brasileira inexistem a terminologia Didática Universitária, o que aparece nos currículos é Metodologia do Ensino Superior. Ressalte-se que a Pós-graduação *Stricto Sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (mestrado e doutorado) aos profissionais que pretendem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa.

A esse respeito, Vasconcelos afirma:

O que normalmente acontece, principalmente em relação à Pós-graduação *Lato Sensu*, é que por força da resolução do CFE nº 12/83, da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 devem ser destinados a disciplinas didático-pedagógicas que “surgem” um tanto deslocadas e sem razão de ser; uma dose mínima de formação

pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que legalmente é possível). Em relação à Pós-graduação *Stricto Sensu*, como a legislação não precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgam que devem ou não fazem (VASCONCELOS, 1998, p.86)

Nas palavras de Vasconcelos, fica evidente que para uma sólida formação didático-pedagógica não basta o tempo destinado na Pós-graduação *Lato Sensu*. A questão é que, embora muitos possuam titulação avançada (Mestrado, Doutorado e, muitas vezes, Pós-doutorado), os professores universitários não são submetidos à exigência de um processo sistemático de formação pedagógica. A inclusão da disciplina Metodologia do ensino Superior em muitos cursos de Pós-graduação longe está de representar uma formação pedagógica ampla e sistematizada.

Os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social. Se deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, mesmo que possam ser interessantes, não se efetivam. Isso já mostra a necessidade de se investir na formação e no desenvolvimento profissional do professor. Para tal, é necessário investir na valorização do professor, o que envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional (Cf. Pimenta e Anastasiou, 2002, pp. 11-12).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), essa formação identitária é epistemológica, isto é, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

- a) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino: das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- b) Conteúdos didático-pedagógicos, relacionados ao campo da prática profissional;
- c) Conteúdos ligados ao campo teórico da prática educacional – saberes pedagógicos mais amplos;
- d) Conteúdos ligados à compreensão da existência humana.

Assim, na formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos,

dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. Conhecer como se dão, na prática, esses saberes é essencial para nortear a própria prática.

(...) 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 afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66)]

A lei não concebe a docência universitária como processo de *formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior. Este será realizado prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*. “A não-exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, motivou um aumento significativo de cursos de pós-graduação *lato-sensu*, ou mesmo a inclusão neles de uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.40). Para muitos docentes, esta é a única oportunidade de reflexão sobre a sala de aula, metodologias, planejamento, avaliação, organização curricular e a realidade social onde atuam.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento do processo de aprendizagem, pelo qual passa a ser responsável no momento em que ingressam a sala de aula.

Brzezinski (2002) ressalta que a lei 9.394/96 e a legislação dela decorrente vêm provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação da universidade para instituições de ensino superior, nas quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada. A autora reitera que a legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação.

Libâneo (2004) afirma que há uma desatenção, por parte dos órgãos normativos do sistema de ensino, por parte dos gestores, e por parte, também dos pesquisadores *em educação e da militância política e sindical em relação aos aspectos pedagógicos*, isto é, à qualidade interna das aprendizagens escolares.

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica na responsabilidade das definições de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos 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)

As pesquisadoras ainda afirmam que esses fatores talvez tenham como consequência uma predominância na organização universitária de currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor como transmissor de conteúdos curriculares, que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, são muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta.

Para finalizar, ratifica-se afirmação da contradição entre a exigência legal para a docência universitária e o desempenho exigido desse profissional. O processo de avaliação do ensino superior aponta para a importância da preparação no *campo específico* e no *campo pedagógico* dos docentes, enquanto a LDB 9.394/96 ignora a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária. Isabel Cunha (1998), em seus estudos destaca essa contradição em que vivem os professores universitários: por um lado, a comunidade docente está submetida às avaliações oficiais que começa a redimensionar o sentido de profissionalidade pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competitividade; por outro lado, há uma literatura nacional e internacional objetivando redimensionar a condição da profissão docente num sentido mais autônomo e ético.

## **2. Movimento de profissionalização docente**

O que define um excelente professor? Como ele trabalha com seus alunos? O que faz dele, afinal, aquilo que *ele* é no seu dia-a-dia de atividades docentes?

É possível a qualquer profissional, desde que dominando em profundidade os conhecimentos de sua própria área de disciplina, tornar-se um ótimo professor? Ou seria necessário -e suficiente! - acrescentar à

sua formação específica conhecimentos razoáveis de psicologia educacional e de didática? (BALZAN apud PIMENTEL, p. 2005, p. 11)

Com esses questionamentos Balzan prefaceia o livro de Pimentel São questões desafiadoras que estão no centro das discussões sobre qualidade de ensino, formação de professores e avaliação do trabalho docente. Também vêm ao encontro da problemática da presente pesquisa, que enfoca o docente universitário e sua formação para a docência.

A preocupação central desse item é analisar e comparar os estudos realizados por pesquisadores que refletem com propriedade a questão da formação do docente universitário. Em âmbito nacional, destacam-se Pimenta e Anastasiou, (2002); Vasconcelos (2000); Masetto (1998) Veiga (2006); Behrens (2006); Berbel (1994) e Libâneo (2002); em nível internacional, Ariza e Toscano (2001); Nóvoa, (1997); Tardif (2005); Alarcão, (1996); entre outros. Embora apresentem diferentes perspectivas teórico-metodológicas, esses autores defendem a importância da formação e desenvolvimento profissional docente.

No contexto internacional, Ariza e Toscano (2001), ambos docentes da Universidade de Sevilha, esboçam uma proposta do conhecimento desejável dos professores, a partir da análise das características do conhecimento que de fato possuem e levando em conta os aportes que, durante os últimos anos, vêm sendo desenvolvidos pelas diferentes didáticas específicas.

Para esses pesquisadores (2001, p.36), os processos de ensino-aprendizagem que embasavam a pedagogia universitária - presentes ainda hoje em muitas situações - tem como característica uma simplificação do conhecimento profissional. Afirmando que habitualmente, o conhecimento profissional do professor organiza-se em torno dos conteúdos das diversas disciplinas, ficando em segundo plano os saberes relacionados à atividade docente. Estes dois componentes de conhecimento profissional possuem características epistemológicas claramente distintas. O conhecimento acadêmico é consciente, abstrato, racional; baseado na lógica da disciplina, na produção científica (leis, teorias e concepções) e, com frequência pouco relacionada com os contextos históricos, sociológicos e metodológicos da produção científica. O saber fazer é um conhecimento tácito, concreto e irreflexivo, baseado na lógica do pensamento cotidiano, por processos mais ou menos intuitivos de ensaio e erro durante o trabalho em sala de aula.

Segundo Ariza e Toscano (1987), “esta situação tem como consequência uma importante simplificação do conhecimento profissional que impede os processos de ensino-aprendizagem das disciplinas”. Essa simplificação manifesta-se, segundo os autores, pelos seguintes aspectos:

1º. Tendência em converter diretamente os conteúdos das disciplinas em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas;

2º. Visão exclusivamente conceptual e cumulativa dos conteúdos curriculares, ignorando os procedimentos de ensino das diferentes disciplinas;

3º. Tendência a considerar os alunos como receptores passivos das informações que não possuem significados próprios acerca das temáticas trabalhadas na escola;

4º. Separação reducionista entre conteúdos e metodologias, segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados não houvesse relação de interdependência;

5º. Conceber a aprendizagem científica numa perspectiva individual, não considerando sua dimensão social e grupal;

6º. Modelo de avaliação seletivo e sancionador, que em vez de levantar dados que permitam tomar decisões fundamentadas no desenvolvimento da classe, pretendem, com bastante frequência, medir a capacidade de os alunos memorizarem mecanicamente os conhecimentos.

Acrescentando elementos a essa tese, no Brasil, Gil (2005, p.15), afirma que os professores de ensino fundamental e médio, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica com o objetivo de capacitá-los para a atividade docente. Isso não ocorre com os docentes universitários, mesmo que possuam titulação em nível de mestrado e/ou doutorado, a maioria não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. Conforme este autor. Alega-se como justificativa a esta situação, o fato de o professor universitário lidar com adultos. Os alunos, por serem adultos e pelo interesse profissional, estariam motivados à aprendizagem e, por consequência, não haveria necessidade de preocupação com esse processo. Considerava-se que as limitações do ensino seriam superadas pelo perfil dos seus alunos. Essa crença reforça que o mais importante para o professor universitário é o domínio dos

conhecimentos referentes à matéria lecionada, acrescentando-se a isso, se possível, a prática profissional. O professor oferece o conteúdo e a aprendizagem se concretiza de acordo com o motivo dos alunos. A qualidade do trabalho do professor não era questionada. Gil, ainda acrescenta:

Essas suposições durante muito tempo foram aceitas, sobretudo em decorrência do caráter elitista do ensino superior, observado no Brasil desde a constituição dos primeiros cursos. De fato, como os alunos dos cursos universitários eram poucos e selecionados com rigor, seu comportamento de saída tendia a ser considerado bastante adequado. Como conseqüência, a qualidade da universidade e o desempenho de seus docentes não se tornavam alvo de maiores questionamentos. (GIL, 2005, p.15)

Masetto (1998), complementa que em nenhum momento perguntava-se se o professor havia transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, ainda, se dominava mesmo que minimamente as técnicas de comunicação. O que realmente importava era que o professor dominasse o conteúdo.

A história das universidades nos mostra que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, decorrente do exercício profissional, ou teórico/epistemológico, decorrente do exercício acadêmico. A formação pedagógica é pouco exigida ou completamente negligenciada.

Não se trata de negar a importância de aprofundamento dos conhecimentos científicos, mas, conforme Fernandes (1998, p. 96) construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética “entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão de ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a questão de escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende)”.

Na literatura internacional, Nóvoa (1995), refletindo as exigências que se colocam para a docência universitária, dentro do atual quadro de mudanças sociais e tecnológicas a exigirem novas formas de trabalhar e organizar o conhecimento, analisa as mudanças particulares que estão ocorrendo na universidade, enfatizando a necessidade do fazer reflexivo do professor



universitário, em nível individual e coletivo, chamando a atenção para o caráter da profissão docente no ensino superior.

Para esse autor, a mudança que está ocorrendo no espaço universitário, relaciona-se ao fato de que antes a universidade era o lugar no qual os conhecimentos existiam e eram difundidos; hoje, grande parte desses conhecimentos está na internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, apenas em parte na universidade. Essa nova realidade impõe um novo perfil à universidade, passando de uma função de transmissão de conhecimentos para funções de reconstrução, de crítica, de problematização, de produção de conhecimento.

Essa mudança de paradigma traz novas exigências para a formação docente que, para este pesquisador, não é uma questão puramente pedagógica e metodológica.

Quando o professor desloca a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas para quem esses saberes vão ser ensinados, vai sentir necessidade imperiosa de fazer relação sobre o sentido do seu trabalho (...) Pessoalmente, tenho uma grande desconfiança em relação aos cursos (...) que tendem a transformar a questão pedagógica universitária numa questão de técnicas ou métodos, esvaziando-os das suas referências culturais e científicas (NÓVOA, 2000, p. 134).

Além do autor acima citado, Tardif (2002), Veiga (2002) têm apontado a importância que se reveste o campo da docência e indicado a necessidade de se valorizar práticas formativas que contribuam para qualificar o trabalho do professor.

As contradições sociais e as tensões surgidas no plano concreto das instituições e sua relação com o contexto social produzem formas de conceber a formação docente nem sempre condizente com a melhoria efetiva dessa profissão. O que ocorre é que a formação do professor é muitas vezes percebida na perspectiva da racionalidade técnica<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Segundo CONTRERAS (2002, p.90-91), a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Benedito (1995) em relação à situação do professor de ensino superior na Espanha posiciona-se da seguinte forma:

Atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, 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)

As novas configurações de trabalho e de empregabilidade na sociedade globalizada, e a expansão das universidades particulares, a oportunidade de emprego no "Ensino" Superior vem aumentando. Isso se dá pela própria característica das relações de trabalho, pois as exigências para a docência, nesse nível, encontram-se associadas apenas à formação na área específica. Esse aumento numérico não traz consigo a profissionalização, nem inicial nem continuada.

Mas, quem é o docente universitário hoje? E quem são os professores do curso de Engenharia?

No cenário brasileiro, Morosini (2000) afirma que, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem nenhuma experiência profissional ou didática, oriundos de cursos de especialização e/ou *Stricto Sensu*.

Em relação ao curso de Engenharia Buonicontro (2001) afirma que:

De maneira geral, nos cursos de engenharia, os professores que atuam no núcleo básico, composto por disciplinas como as matemáticas, as físicas e as humanísticas, possuem formação inicial de professores (licenciaturas). Já os professores que atuam no núcleo profissionalizante são chamados de engenheiros-professores, pois possuem o título de engenheiro, mas não possuem formação de professores o que, muitas vezes, contribui para que os mesmos apresentem dificuldades em desenvolver sua prática pedagógica (Buonicontro, 2001, p.2)

Masetto (2001)<sup>8</sup> afirma que, principalmente no ensino da engenharia, existe um descaso total com a formação do professor, que leva o docente a perpetuar seu papel tradicional de mero transmissor de informações, não preparando os alunos a pensarem por si próprios com discernimento e senso crítico necessários ao profissional de engenharia.

Para esse autor, é necessário mudança de mentalidade do engenheiro professor sobre seu papel como docente ou formador em nossos cursos superiores: não é um tecnólogo ou especialista, que domina uma área de conhecimento e um mundo de experiências que vai transferir seus conhecimentos para outros aprendizes quaisquer; é um professor-educador que vai colaborar para que aquele jovem aprenda a ser um engenheiro competente e comprometido com o desenvolvimento da sociedade em que vive. O autor também nos fala sobre a necessidade de formação dos formadores de engenheiros:

É muito comum que, ao se falar em renovação pedagógica, imediatamente se associem propostas de reformas curriculares, de novas técnicas em sala de aula, de se mudar o processo de avaliação, de se reverem os textos, de se usarem novas tecnologias ligadas ao computador, à informática e à telemática. E o docente, que é, juntamente com o aluno, um dos elementos mais importantes do processo de mudança, costuma ser deixado de lado, como se ele estivesse preparado para essa alternativa, ou não necessitasse de renovação. (MASETTO, 2001, p.2)

Entende-se que seja a mudança na ação docente no ensino de engenharia responsável por uma melhoria significativa nos processos de ensino e aprendizagem desses cursos. BAZZO (2000), em seus estudos sobre o ensino tecnológico, considerou a formação específica para a docência como questão fundamental para a melhoria da qualidade do ensino de engenharia, visando à superação de um modelo tradicionalista e conservador de ensino, herança do modelo positivista de ciência.

Behrens (1998), em sua pesquisa sobre o professor universitário, constatou que o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e identificou quatro grupos de professores, os quais, à primeira vista, parece ser característica do corpo docente de quase todas as universidades. Comentar a caracterização desses grupos,

---

<sup>8</sup> [www.engenheiro2001.org.br/artigos-agosto2001](http://www.engenheiro2001.org.br/artigos-agosto2001)

segundo o trabalho de Behrens, parece ser pertinente para a compreensão do problema de pesquisa, foco do presente estudo.

a) *Profissionais de diferentes áreas que se dedicam à docência em tempo integral.* Esses professores ensinam sem nunca terem atuado no mercado de trabalho, dedicam cerca de 30 ou 40 horas semanais ao magistério, têm um envolvimento efetivo com seus alunos, com seus pares e com a instituição, são responsáveis pela maioria das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico. A ação docente desse grupo pode ser caracterizada pela reprodução dos modos de ensinar de seus antigos professores, principalmente se não está habituado a fazer leitura especializada em sua área de atuação e não possui formação pedagógica.

b) *Profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam.* “Esses profissionais identificam-se com sua profissão, dedicam algumas horas ao magistério paralelamente à sua profissão” (Vasconcelos, 1994, p. 10). Em relação aos profissionais liberais no exercício da docência, ratifica que estes desempenham a função de professor universitário, ministrando disciplinas de formação específica nas quais apresentam um desempenho profissional proeminente ou das quais possuem um considerável conhecimento teórico, obtido em vida acadêmico-profissional. Levam para a sala de aula a riqueza de sua experiência no mercado de trabalho. Apesar do pouco envolvimento com o aluno e com a instituição em que trabalham, “contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico”. Estão atentos às pesquisas, apesar do pouco envolvimento com ela; têm pouco interesse pelos cursos de pós-graduação *stricto Senso*. Grande parte desse grupo não possui nenhuma formação pedagógica, seu papel de professor se dá por erros e acertos.

c) *Profissionais da área de educação que atuam nos curso de Pedagogia e licenciaturas na universidade e também na educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio.* Essa experiência possibilita-os compartilharem com os acadêmicos experiências dos diferentes níveis de ensino. São professores em tempo integral e a excessiva jornada pode comprometer a qualidade do trabalho oferecida aos seus alunos.

d) *Profissionais da área de educação e das licenciaturas em tempo integral no ensino superior.* Mesmo que pareça ser a situação ideal para preparação e a formação de professores, esses docentes “falam em teoria sobre

uma prática que nunca experienciaram” (Behrens, 1998, p. 60 in Masetto). Neste caso o conhecimento teórico, desvinculado da realidade norteia a proposta metodológica apresentada a seus alunos.

Essa realidade traz o seguinte questionamento: para atuar como docente no ensino superior “deve-se optar pelo professor profissional ou pelo profissional professor” (Behrens, 1998, p. 61). A autora defende a importância de todos esses perfis, a fim de enriquecer o currículo com a diversidade de conhecimento que todos estes grupos têm a oferecer.

Behrens segue sua argumentação a favor da formação pedagógica para o exercício da docência universitária:

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o *professor profissional* ou *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor (BEHRENS, 1998, p.61)

Masetto (1998) ressalta que o papel de transmissor de conhecimento, função desempenhada até os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente. Acrescenta que, no Brasil, há cerca de duas décadas (logo final da década de 70), iniciou uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente professores, sobre a atividade docente. A partir dessa consideração, percebeu-se que para a docência no ensino superior se exigia competências próprias, as quais, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo<sup>9</sup>.

Essas discussões identificaram algumas competências<sup>10</sup> específicas para a docência no ensino superior, conforme nos relata Masetto (1998, p.19 a 25): 1. Competência em uma determinada área do conhecimento; 2. Domínio na área pedagógica; 3. O exercício da dimensão política;

<sup>9</sup> Com relação à profissão da docência no ensino superior, Masetto (1998) define saberes específicos para o exercício profissional. O docente universitário, além da necessidade de ter competência em uma determinada área de conhecimento, precisa também do domínio na área pedagógica e do exercício da dimensão política.

<sup>10</sup> Masetto opta pela concepção de competência descrita por Perrenoud. “(...) atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.” (PERRENOUDE e THURLER, 2002, p.19 apud MASETTO, 2003, p.25)

A primeira, *competência em uma determinada área do conhecimento*, destaca o nível de conhecimento que se deseja de um docente para que efetivamente participe do processo ensino-aprendizagem com profissionalismo. Ela abrange domínio dos conhecimentos básicos de uma determinada área e experiência profissional. Acrescenta-se que para ambos exige-se constante atualização por meio de cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, entre outros.

Nesta competência também se exige a pesquisa. Aqui abrangendo atividade realizada pelo professor através de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais; trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios; redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas, etc; pesquisas envolvendo projetos menores ou maiores voltados para a produção de conhecimentos novos ou para a produção tecnológica de ponta.

A segunda, *domínio na área pedagógica*, é considerada o ponto mais carente dos professores universitários. Para o autor dificilmente poderá falar em profissionalismo na docência sem o domínio dessa competência, destacando quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem:

a) O próprio conceito de ensino-aprendizagem. Considerando o objetivo máximo da docência *a aprendizagem<sup>11</sup> dos alunos*, é necessário o professor ter clareza desse processo: o que significa aprender, o que aprender, os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, quais as teorias da aprendizagem, como se dá a aprendizagem no ensino superior? E outras questões ligadas ao tema, que envolvem a atuação do professor.

Essa competência vai além do desenvolvimento intelectual de nossos alunos, envolve o “desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais e de valores como profissionais e cidadãos comprometidos com os problemas e a evolução de sua sociedade” (MASETTO, 1998, pp. 20-21).

---

<sup>11</sup> Masetto, ao falar de processo de aprendizagem, refere-se a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes.(MASETTO, 2003, p.37)

b) O professor como *conceptor e gestor do currículo*. É muito comum o professor lecionar uma ou mais disciplinas isoladamente sem a concepção do que seja um currículo, sem relacionar sua disciplina com as demais do mesmo curso. Isso pode ser conseqüência do desconhecimento do professor em relação ao currículo do curso e da relação da sua disciplina com as demais ou por achar que o aluno já conhece muito bem a importância da disciplina para sua profissão.

Aqui Masetto (1998, p. 21) destaca que é fundamental ao docente perceber que o currículo de formação profissional abrange:

O desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas. (MASETTO, 1998, p. 21)

Acrescenta que o currículo abrange habilidades de trabalhar em equipe e em equipe multidisciplinar, a comunicação com seus colegas e com pessoas fora do ambiente universitário, a valorização e atualização do conhecimento, a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos a participação na sociedade e o compromisso com a evolução, entre outras.

c) A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem. No lugar do tradicional papel do professor que transmite informação e conhecimentos é preciso um professor com papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender. Ele deve ser um motivador de seus alunos, estimular o trabalho em equipe, criar condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor, desenvolver atitude de parceria e co-responsabilidade.

d) Domínio da tecnologia educacional. A tecnologia se faz necessária para sermos mais eficientes e eficazes no processo de aprendizagem. As novas tecnologias ligadas à informática e a telemática \_ o computador no processo ensino-aprendizagem, na pesquisa; a Internet, o *data show*, a videoconferência, o e-mail etc \_ auxiliam atingirmos nossos objetivos de forma mais completa e adequada.

A terceira competência apontada por Masetto (1998) é *o exercício da dimensão política*, imprescindível ao professor. O professor é um cidadão com uma visão de homem, de mundo, de sociedade e de cultura que o conduz. Ainda que possa imaginar, em nome da ciência a ser transmitida, poder fazê-lo de forma neutra, ele continua sendo cidadão e político e isso não o abandona no instante em que esse profissional da docência entra em sala de aula. É necessário que ele discuta com seus alunos aspectos políticos de sua profissão e do exercício dela em nossa sociedade *“para nela saberem posicionar como cidadãos e profissionais”* (MASETTO, 1998, p. 25). Além dos aspectos próprios da profissão, é necessário que o professor discuta com seus alunos as transformações da sociedade, as evoluções e mudanças, as novas formas de participação, as conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as novas proposições, visto que são fatores que afetam a formação e o exercício profissionais.

Cappelletti (1992) ratifica tais competências ao idealizar o docente de 3º grau que além dos conhecimentos específicos de sua área, tenha uma habilidade consciente de educar, que implica necessariamente a explicação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada. Um professor que além dos conhecimentos e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, autores principais do processo ensino-aprendizagem, e que precisam ser preparados para a vida social. Um professor que, para seu próprio crescimento e de seus alunos, selecione cuidadosamente as tarefas educativas a serem utilizadas como mediadoras da reflexão na relação professor aluno, que aja com autenticidade e demonstre sua própria cidadania, ao cumprir seus deveres, reivindique seus direitos ao interpretar a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico.

Acreditamos na necessidade do desenvolvimento das três dimensões tão bem delineadas por Masetto. Neste trabalho defendemos a necessidade do domínio na área pedagógica, não em detrimento das demais dimensões; mas, pela caracterização da docência que essencialmente passa pelo



pedagógico. Apoiamo-nos em Libâneo (1998), para o qual o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, onde quer que ela se realize. Nesse entendimento, complementa, “*o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade*”. Concordamos com Behrens (1998) ao afirmar que os desafios na busca da profissionalização do professor passam, *primeiro*, pela qualificação pedagógica.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolver programas de preparação para o exercício da docência. Prepara este que 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. As autoras defendem a importância da preparação política, científica e pedagógica desses docentes.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

A formação para a docência universitária constitui-se historicamente como uma atividade menor. Segundo Masetto (1998), inicialmente havia a preocupação com o bom desempenho profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se (alguns ainda acreditam hoje) que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havia preocupações mais profundas com a necessidade de preparo didático-pedagógico do professor.

Como anteriormente mencionado, a formação do docente universitário tem-se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. Vasconcelos (1998) afirma que há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de

pós-graduação do país. Em sua pesquisa sobre os profissionais liberais no exercício da docência de 3º grau, a autora faz uma reflexão sobre a necessidade de aprendizado para o exercício de qualquer profissão, o que muitas vezes não ocorre com o magistério superior. A autora concluiu que os profissionais liberais docentes não trazem, em sua formação, o necessário conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico, indispensável para o correto e comprometido exercício da docência. “A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno” (Vasconcelos, 1994, p.2). Isso porque, para ela, ministrar aulas, envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida, como qualquer outra competência, e não simplesmente ser considerada um dom.

Retomando Pimenta e Anastasiou (2002, p.259), as quais afirmam que o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no Ensino superior.

Segundo Longo (2004), o avanço tecnológico nas últimas décadas afetou diretamente o profissional de engenharia que deve ser preparado para, durante toda a sua vida profissional, gerar, aperfeiçoar, dominar e empregar tecnologias, com o objetivo de produzir bens e serviços que atendam, oportunamente, às necessidades da sociedade, com qualidade e custos apropriados. Esse autor sugeriu uma urgente e completa revisão metodológica e de conteúdo nos cursos de Engenharia, visando à contribuição de tais profissionais para a busca de maior autonomia científico-tecnológica do país.

Silva e Cecílio (2000) afirmam em algumas instituições formadoras do país, as mudanças no trabalho do engenheiro ainda não foram captadas e traduzidas em inovação no ensino. Na formação do engenheiro, ainda há o ensino tradicional que focaliza o conteúdo, em parte “propriedade” do professor, que é o único especialista dentro da sala de aula, que transmite o conhecimento em “doses” e sessões programadas em duração e local. Nessa perspectiva, o modelo de professor é regido pela racionalidade técnica, em que “a prática profissional

consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível que procede de uma pesquisa científica” (Contreras, 2002, p. 90).

Somado ao exposto anteriormente, a expansão significativa do Ensino Superior no país, significou um aumento da oferta de trabalho para docentes. Vagas foram ocupadas por profissionais em busca de alternativas de trabalho, no entanto sem formação adequada para tal. Nessa nova atuação enfrentam dificuldades nas questões ligadas à docência, na comunicação didático-pedagógica, na interação com os alunos, no processo ensino-aprendizagem, no processo avaliativo das disciplinas, na leitura e interpretação dos resultados do processo avaliativo, bem como outras questões relacionadas à docência.

Nos cursos de engenharia, é comum a afirmação de que os professores não possuem formação pedagógica. Para Mello, Rocha Vaz e Soares de Mello (2000), tal afirmação é evidenciada no relato de problemas no relacionamento professor-aluno, sobre professores que não respeitam o aluno nem o regulamento dos cursos ou os que utilizam metodologias “excêntricas”. Os autores também afirmam que ainda permanece nos dias de hoje uma forma de entender o processo ensino-aprendizagem tendo o professor a posição de poder, um versão dos antigos catedráticos. Para esses autores, a maior parte dos professores que atuam hoje em dia na formação dos alunos de engenharia tiveram uma formação pedagógica heterodoxa, ou seja, aprenderam fazendo, na prática diária das salas de aula e laboratórios ou, quando muito, aprenderam a teoria fazendo cursos por iniciativa própria, lendo livros ou dividindo suas angústias com colegas de outras áreas. Pode-se dizer que são autodidatas, tendo por orientação apenas o senso comum.

## **2.1 O que os estudiosos dizem sobre os saberes da docência**

Que conhecimentos devem ter o professor na perspectiva de uma educação de qualidade? Considerando essa questão, buscaremos desenvolver neste item o estudo de alguns teóricos da educação cujas idéias sobre os saberes da docência contribuem para o desenvolvimento deste trabalho.

A discussão sobre esse tema surgiu em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Historicamente, está ligada ao movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (Tardif, 2000).

Portanto, o movimento de profissionalização do ensino busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. Segundo Tardif (2005, p.250) a profissionalização, na área educacional, pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim cômada formação para o magistério. Dessa forma, o caminho para que o ensino deixe de ser um ofício e torne-se uma verdadeira profissão, advém, nos últimos vinte anos, de esforços na “busca de construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério.”

Especificamente Tardif (2005) apresenta na introdução de sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional, entre outras, as questões: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas

Para esse autor, a noção de *saber* adquire (...) um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber – fazer e saber – ser. (TARDIF, 2000; p.212). Ainda defende que não é possível falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, Isto é, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O ser e agir do professor não podem ser vistos como dois pólos separados, mas sim devem estar assentados em *transações* constantes, resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho.

Na perspectiva de situar o saber do professor entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza individual e social como um todo, Tardif (2005) baseia essa perspectiva em um certo número de fios condutores: o primeiro deles, *saber e trabalho*, vem da íntima relação dos saberes dos professores com o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula. A utilização de diferentes saberes pelos professores se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho; o segundo fio condutor, *diversidade do saber*, ou pluralismo do saber docente caracteriza-se por ser heterogêneo, por envolver, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente.

Tardif (2002), em relação à diversidade dos saberes dos professores, propõe um modelo de análise baseado na origem social desses saberes. Assim afirma: “os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente”; terceiro fio condutor, *a temporalidade do saber*, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, esta compreendida como um processo temporal, uma trajetória profissional, uma construção do saber profissional; o quarto fio condutor, *a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber*, vem da hierarquização dos saberes em função de sua utilidade no ensino. A partir desse raciocínio, o autor afirma que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais por ser, para o próprio professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais;

O fio condutor, *saberes humanos a respeito de seres humanos*, fundamenta-se na idéia de trabalho interativo, um trabalho no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho através da interação humana; Por último, *os saberes e formação de professores*, fio condutor decorrente dos anteriores, através do qual Tardif expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

O autor propõe a superação dos conhecimentos disciplinares, sem conexão com a ação profissional e expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação, um novo equilíbrio entre os conhecimentos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Assim a atividade profissional dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos a priori, mas um processo de construção que ocorre ao longo de uma carreira profissional, um processo progressivo de aprendizagem *sobre* e *no* seu ambiente de trabalho. “Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício” (TARDIF, 2005, p.34). Logo, o autor define o saber docente como um saber plural, um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes da formação profissional, de Saberes disciplinares, curriculares e experiências. Vejamos como o autor descreve tais saberes:

- Saberes da formação profissional: são os conhecimentos destinados à formação dos professores transmitidos pelas instituições de ensino que têm essa finalidade. São conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e pelas ciências da educação sobre o professor e o ensino e incorporados à prática do professor. Institucionalmente, a articulação entre essas ciências e a prática docente concretiza-se através da formação inicial ou continuada dos professores. Tardif (2005) esclarece que a *prática docente* não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, mas também uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados de *pedagógicos*. Estes se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa; reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Nessa versão, temos dois grupos distintos; um de produtores do saber, outro, os professores, apenas executores dos saberes produzidos pelos teóricos e pesquisadores.

- Saberes disciplinares: são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, por exemplo, Matemática, história, Literatura. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentados concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

- Saberes experienciais: são os saberes específicos desenvolvidos pelos professores a partir de seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. “Esses brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2005, p. 39)

Para Tardif (2005), os saberes são elementos constitutivos da prática, o que confere à profissão o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente com diferentes saberes: os sociais, os quais se transformam em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos curriculares, os saberes das ciências da educação, os pedagógicos e os experienciais.

Nesse sentido, Tardif define o professor ideal:

(...) é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em uma experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores em grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2005, p.9)

Tardif (2005) também propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Este modelo busca dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares de atuação dos professores, com as organizações que os formam e, ou nos quais trabalham. Ainda coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber profissional que, para o autor, está de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, dos lugares de formação, etc.

Shulman (1996 apud Ruiz), em relação às pesquisas educacionais voltadas para o ensino de um conteúdo específico, sugere três categorias da base de conhecimentos necessários ao trabalho docente: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento pedagógico da disciplina e o conhecimento curricular.

1. O conhecimento do conteúdo da disciplina – os professores devem ser capazes de definir aos seus alunos as verdades aceitas naquele domínio. Eles devem saber *o que é, por que é e como é*. “Devem ser capazes de explicar por que uma proposição particular é julgada como aceitável ou não, por que vale a pena saber aquele conteúdo e como relacionar a outros conteúdos, tanto na disciplina como fora dela.”

2. O conhecimento pedagógico da disciplina – é o conhecimento do conteúdo para o ensino, o que vai além do conhecimento do conteúdo em si. São as formulações e maneiras de representação de tópicos específicos da disciplina – analogias, demonstrações, exemplos – que tornam a disciplina mais compreensível ao aluno.

3. O conhecimento curricular – é a compreensão do professor sobre as alternativas curriculares disponíveis para a instrução dos seus alunos, ou seja, o conhecimento de matérias alternativas para o ensino, saber relacionar o conteúdo da aula ao que está sendo simultaneamente discutido em outras disciplinas, também saber relacionar a outros tópicos já ensinados na mesma área ou em áreas envolvidas da/na durante o procedimento e nos anos seguintes, na escola. Esta visão de Shulman supera a idéia de que qualquer conhecedor do conteúdo específico está apto a ensiná-lo.

Em relação a esse conhecimento específico, Ariza e Toscano (2001) defendem que o saber dos professores especialistas não pode reduzir-se ao conhecimento acadêmico e formal de uma disciplina. Os autores, considerando a necessidade de se superar o ensino tradicional, baseado na transmissão verbal dos conteúdos, na aprendizagem mecânica e repetitiva, sem despertar o interesse dos alunos, propõe um novo saber profissional organizado em



esquemas de conhecimento teórico-prático de caráter integrador o qual deve alimentar-se em torno de quatro fontes de conteúdos profissionais:

- a) Dimensão científica: das diversas disciplinas científicas relacionadas, cada uma delas analisadas numa perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica.
- b) Dimensão psicopedagógica: das diferentes disciplinas que estudam os problemas do ensino e da aprendizagem de uma forma geral.
- c) Dimensão empírica: da experiência dos professores e alunos (no caso da formação inicial), e da experiência acumulada historicamente pelo coletivo dos professores inovadores.
- d) Das didáticas específicas que atuariam como disciplinas de sínteses integradoras das três dimensões anteriores.

Para eles, as quatro fontes de conteúdos profissionais têm o mesmo valor. As duas primeiras, as disciplinas científicas e psicopedagógicas, atuam no plano do saber acadêmico, incorporando especificamente a idéia de que o processo ensino-aprendizagem pode e deve ser descrito e analisado com rigor. A terceira dimensão, a empírica, busca outras formas de atuação docente mais completas e inovadoras, ampliando os esquemas de intervenção habitualmente baseados em rotinas e princípios estereotipados. As didáticas específicas situam-se em um plano epistemológico intermediário entre o saber formal e o saber empírico, denominado aqui saber prático. Aqui a idéia de prática não é utilizado no sentido de mera atuação, mas no sentido práxis (Ariza e Toscano, 2001). Esse saber prático é o resultado de uma reflexão crítica que ajudaria a estabelecer conexões significativas entre os saberes acadêmicos e empíricos, produzindo reconceptualizações mais completas vinculadas ao campo específico de ensino de cada disciplina.

Dessas quatro fontes, Ariza e Toscano (2001) desenvolvem uma proposta de Conhecimento Profissional a partir de um modelo de ensino baseado no construtivismo e na aprendizagem por investigação do aluno, bem

como do professor-investigador<sup>12</sup> de sua própria atuação docente (Ariza e Toscano, 2001). Abaixo descreveremos sinteticamente algumas hipóteses levantadas por estes autores acerca do conteúdo desejável do novo saber Profissional:

1 – O professor de uma disciplina específica deveria conhecer em profundidade o objeto de estudo, os problemas, as leis e as teorias fundamentais da própria disciplina, assim como os conceitos de outras afins, o que permitiria poder participar em projetos interdisciplinares.

2 – Deveria conhecer a história da ciência, centrando-se em sua disciplina, mas estabelecendo conexões em cada período histórico com o estado da questão em outros ramos do saber. Deveria compreender o contexto histórico, social e ideológico onde estão inseridas as problemáticas científicas relevantes, bem como os obstáculos epistemológicos que estão por detrás delas e os paradigmas que competiam para estabelecer uma explicação adequada.

3 – O professor deveria ser iniciado em investigação científica, de maneira a compreender na prática o significado de metodologia científica, tanto em seus aspectos gerais, como aos relacionados com a disciplina de sua especialização.

4 – Em relação aos três itens anteriores, o professor deveria ter certa concepção epistemológica sobre a ciência, o método científico e outras formas de conhecimento, segundo a qual o conhecimento científico-disciplinar não foi um conhecimento neutro, absoluto, superior, senão relativo, evolutivo, condicionado histórica e socialmente, com um determinado contexto de produção e aplicação, dentro do qual possui uma certa categoria de validade.

---

<sup>12</sup> Conforme Alarcão (2001, p.2), a noção de professor-investigador associa-se normalmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Embora a designação de professor-investigador tenha ficado associado a Stenhouse, o que é verdade é que desde os anos 30 que vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes. Esta concepção encontra-se efetivamente na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino.

5 – Por último, o professor especialista deveria saber estabelecer relações significativas entre a disciplina em que é especializado e os problemas sócio-ambientais relevantes, de forma a conceber como uma atividade que pode obedecer a interesses diversos, requerendo, portanto um controle democrático por parte dos cidadãos, o que justificaria a necessidade de uma formação básica para o conjunto de população.

6 – Em outra ordem de coisas, o professor deveria saber detectar, analisar, e interpretar indicadores externos das concepções e representações de seus alunos, e assim saber elaborar instrumentos para detectar estes indicadores, formular adequadamente as perguntas, analisar, categorizar e modelar as respostas e interpretá-las didaticamente. Isso implica aceitar a idéia de que é imprescindível desenvolver um certo saber acerca dos significados já construídos pelos alunos para orientar sua aprendizagem.

7 – Em relação com os objetivos e conteúdos de ensino, o professor deveria saber formular uma série de metaconcebimentos, como os de “troca”, “interações” com procedimentos gerais, como a capacidade de “reconhecer problemas”, de “analisar e contrastar pontos de vista”, valores de “autonomia”, “cooperação” e outros que possam servir de referente contínuos do processo de ensino-aprendizagem. (GARCÍA, 1992 apud ARIZA E TOSCANO, 2001).

8 – Em nível mais concreto, deveria saber organizar o currículo dentro de uma lógica de natureza didática, guiado pelo princípio de assegurar um ensino de qualidade, que trate de garantir que os conteúdos escolares estejam em níveis progressivos de coerência científica, ao mesmo tempo em grau de significados psicológicos acessíveis para os alunos. Dessa concepção, os autores propõem que o currículo tenha um caráter aberto e flexível e que seja apresentado aos alunos em forma de problemas para investigar.

9 – De pouco serviria todo o trabalho anterior senão houver relação com as concepções e representações dos alunos. Se o professor quiser abordar este dilema deve decidir se quer orientar eficazmente o processo de aprendizagem para que seja significativo. O professor deverá analisar os

obstáculos relevantes para que a comunidade científica melhore sua compreensão dos problemas, analisar e categorizar as concepções iniciais que apresentam seus alunos, desde as mais simples e as mais complexas, determinando os possíveis obstáculos que se apresentam entre umas e outras. Por último, deverá analisar e comparar todas as informações e estabelecer hipóteses de progressão, tomando como partida o nível dos alunos.

10 – Dado um problema e a potencialidade para a aprendizagem, e uma hipótese de progressão do conhecimento escolar, o professor deveria saber desenhar um plano de atividades que favoreça a investigação dos alunos e a evolução e melhora de suas concepções iniciais. Nesse sentido, o professor deveria saber desenhar, aplicar e avaliar atividades do seguinte tipo:

- a) Atividades para despertar o pensamento espontâneo dos alunos e para ampliar seu campo de interesses.
- b) Atividades para formular e definir problemas de investigação.
- c) Atividades para por em contraste e questionamento as concepções dos alunos.
- d) Atividades para estruturar, aplicar e generalizar novas concepções possíveis construídas pelos alunos no processo de investigação.

O debate dessa temática surge em âmbito nacional a partir da década de 1990. Período no qual se buscam novos enfoques para se compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Para as autoras brasileiras, Pimenta e Anastasiou (2002), a docência na universidade configura-se por um processo contínuo de construção da identidade docente, tendo por base *os saberes da experiência*, os quais são construídos no exercício profissional pelo ensino dos *saberes específicos das áreas de conhecimento*; ainda que haja o desafio de se pôr em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da

educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus *saberes científicos e os de ensinar*. Para as autoras a construção da identidade docente está diretamente relacionada aos saberes docentes.

Elas complementam que a prática docente na universidade pressupõe preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Em certa conformidade com Tardif, as autoras afirmam que são as demandas das práticas que vão dar a configuração aos saberes. E que,

(...) nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.71).

Além disso o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica dos conhecimentos e, entendido como um fenômeno multifacetado, aponta a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes). Logo, Pimenta e Anastasiou apontam as seguintes disposições para a tarefa de ensinar na universidade:

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;

- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Ao considerar que na sociedade da informação o professor tem grande trabalho a realizar, o de proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, além do componente cognitivo, devem possuir também aspectos sociais, emocionais e afetivos.

Nos pontos desenvolvidos nesse capítulo, apresentamos vários aspectos que destacam a importância da formação pedagógica do professor universitário e, portanto, justificam a necessidade de ser tomada de forma mais efetiva. Pachane (2003) em sua pesquisa realizada na Unicamp sugere que, com a devida cautela, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, em breve, constituir-se em critérios obrigatórios para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorre historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio. Complementa, citando Marafon (2001), que a formação de professores universitários é uma preocupação presente em documentos desde o I PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação), aprovado pela XII FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação as Universidades Brasileiras.

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (PNG, 1999, p. 11).

Também, o Programa Nacional de pós-Graduação - PNPg 2005-2010 requer do professor competência pedagógica. Veiga (2006, p. 89) afirma que a concretização das idéias proposta nesse plano requer novo perfil docente, ou seja, ter:

- formação científica na área de conhecimento;
- pós-graduação *stricto sensu*, preferentemente, no nível de doutorado;
- domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- *competência pedagógica (Forgrad, 2004).*

Veiga (2006) complementa que a competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, será aprimorada nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso.

Esta posição vem ao encontro dos pressupostos defendidos nesse trabalho com destaque à necessidade da formação pedagógica dos docentes universitários. O que motivou nossa pesquisa de campo, com o objetivo de conhecer os saberes e a concepção dos professores a respeito dessa formação. O que será detalhado nos capítulos seguintes.

Dentre os vários impasses que o professor enfrenta em seu cotidiano, está a relação teoria e prática, vista como um dos desafios postos aos educadores. E é neste contexto que se insere este trabalho. Na perspectiva de analisar a relação teoria e prática do docente do curso de engenharia, justamente por este não possuir formação para a docência.

## CAPITULO II

### O CONTEXTO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência. (Freire, 1997)

De caráter teórico-analítico, este capítulo foi organizado em quatro tópicos. O primeiro apresenta considerações sobre a IES em estudo. Ao fazer isso, pretende-se caracterizar o universo de pesquisa, o qual é determinante da produção de sentido dos sujeitos que nele atuam. A segunda traz informações a respeito da política de qualificação do corpo docente; a terceira parte apresenta o percurso da investigação com seus referenciais teóricos; a quarta, esclarece a metodologia usada para análise dos dados.

#### 1. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa em função da natureza do objeto de estudo ter múltiplas interpretações e, portanto, os dados obtidos da realidade enfocada não tentarem chegar a uma única verdade. Os dados numéricos não serão descartados, mas sim interpretados, coerente com a proposta de análise de dados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da escolha de dados;
- a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;



-os dados analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;

-diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porque” e ao “quê”.

Nesse tipo de investigação, o investigador pode, segundo esses autores, gerar a possibilidade da análise e comparação sobre o que os sujeitos da pesquisa relatam e esses relatos podem ser úteis na exploração das percepções obtidas.

Bogdan e Biklen(1994) afirmam que a Pesquisa Qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupado mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes. Dessa forma, estudamos a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Diante da delimitação do objeto de estudo, da definição dos objetivos e da problemática que esta pesquisa envolve, reforça-se a escolha da pesquisa qualitativa com enfoque no *Estudo de Caso* para o tratamento metodológico de análise dessa temática. Esse tipo de pesquisa remete a uma investigação que tem a intenção de apreender, com maior profundidade a realidade estudada. É uma abordagem que contempla o dinamismo próprio da realidade humana, individual e coletiva, na busca de significados que contém. Desse modo, não importa o tamanho do universo a ser pesquisado, mas sim a sua representatividade qualitativa, ou seja, a sua significação.

Conhecer a contextualização do nosso universo de pesquisa onde se dá a prática do professor, a influência institucional – contexto real da prática, as condições de trabalho, torna-se essencial para a análise dos dados. Por isso buscamos no PDI institucional, no relatório de auto-avaliação institucional, no projeto Pedagógico do curso, bem como nas entrevistas conhecer um pouco da contextualização da UEG – Universidade Estadual de Goiás

## **2. A Pesquisa Em Seu Contexto - A Universidade Estadual De Goiás**

Segundo o Relatório de auto-avaliação-institucional<sup>13</sup>, a inserção de Goiás de forma mais quantitativa e qualitativa no contexto da economia nacional, no Mercosul e no mundo traz à tona a necessidade de repensar e redefinir o próprio Estado e suas funções em sua forma institucional.

Nesse cenário novo enfoque, o Estado precisa ser parceiro da sociedade em áreas de interesse público, agente regulador e indutor do desenvolvimento, de tal modo que não exerça apenas o seu poder coercitivo e arrecadador, mas também gerindo iniciativas capazes de promover a sinergia entre os atores sociais básicos: empresa privada, entidades classistas, universidades, agentes administrativos, organizações sociais e a sociedade civil em toda a sua extensão. O Estado deve ser, portanto, um agente-meio capaz de garantir o bem-estar de seu povo, assegurando condições adequadas ao desenvolvimento de atividades sociais e econômicas.

O dinamismo experimentado pela economia goiana nos últimos anos colocou Goiás no seleto grupo dos Estados brasileiros melhor estruturados economicamente e mais desenvolvidos. Para transformar o Estado de simples região de fronteira agropecuária em pólo regional de investimentos, o setor público e iniciativa privada, aliados à criatividade e a capacidade de trabalho da população, tiveram de superar obstáculos e transpor muitas barreiras, criando as bases para consolidar uma economia forte, moderna e competitiva.

Diante dessa perspectiva que se abre para a economia goiana, percebe-se à luz dos números e dos fatos que Goiás está definitivamente entre os dez Estados brasileiro mais desenvolvidos, mas precisa galgar novas posições.<sup>14</sup>

Tendo em vista o desenvolvimento do Estado e considerando as reais necessidades da população, o Poder Executivo Estadual, em 1999, promoveu a maior reforma administrativa já realizada em Goiás desde a década de 60. Pensada e idealizada com base em estudos técnicos e

---

<sup>13</sup> No relatório de auto-avaliação, há uma visão romântica, enaltecida do Estado,. Sem pretender entrar nessa discussão, destacamos que expressa um cenário maravilhoso para justificar a criação da UEG.

<sup>14</sup> Relatório de Auto-Avaliação UnUCET-2005

em resultados de análises formuladas por consultorias realizadas pela Fundação Getúlio Vargas, a reforma alterou praticamente toda a estrutura administrativa do Estado, com a extinção de secretarias e órgãos públicos, autarquias e fundações e criando uma nova estrutura administrativa com capacidade de fazer frente às exigências atuais da sociedade em geral e da economia. (Relatório de auto-avaliação institucional, 2005, p. 14)

Data deste ano à criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), instituição de fundamental importância para o governo e o desenvolvimento do estado.

Moreira (2006), em sua pesquisa na qual discute a criação da UEG e seu percurso até o credenciamento institucional, conclui que:

A Universidade Estadual de Goiás é uma obra em aberto sensível às contradições sociais e políticas e ao debate de concepções teóricas. Criada, em 1999, num momento de fragilidade e enfraquecimento das instituições públicas de educação superior brasileiras, num quadro em que se impunham limites ao financiamento das instituições e se privilegiava a expansão do setor privado. Resultado de uma luta histórica da sociedade goiana, particularmente dos estudantes, a UEG passa a viver as contradições e perspectivas de uma sociedade em processo de consolidação de valores e formas de vida urbanas, visto que ao longo da segunda metade do século XX, o Estado de Goiás passou por uma mudança paradigmática na composição de sua população, que aumentou sensivelmente e adquiriu uma feição profundamente urbana, em detrimento de sua trajetória anterior, que era basicamente rural (MOREIRA, 2006, p. 164).

A criação de uma instituição universitária é um processo articulado entre vontade política de um grupo de pessoas e condições sócio-culturais. (Segenreich, 2006 apud Moreira, 2006). Valendo-se dessa premissa, pode-se afirmar que a UEG surgiu de um complexo movimento de mudanças que, na segunda metade do século XX, alterou em profundidade a sociedade goiana. Essas alterações refletem a implantação de relações tipicamente capitalistas na forma de produzir em sociedade e culminam com a mudança de perfil da população do estado e de seu grande crescimento (Almeida, 2002). Nesse aspecto, Moreira (2006) ressalta o importante papel do Governador Marconi Perillo no processo de criação da UEG, resistindo a posicionamentos do seu próprio partido e do Governo Federal, encampando a bandeira da UEG. “Ao longo de seus dois governos a UEG foi adquirindo os contornos de uma universidade que, com muitas debilidades, esta intimamente ligada ao Estado e a sua população” (Moreira, 2006, p.168)

No PDI institucional fica claro o traço de otimismo que envolveu a criação da universidade: “A Universidade Estadual de Goiás será uma instituição de referência nacional, pela sua consolidação como universidade pública de excelência e pela sua grande importância como instrumento de transformação socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil.” (UEG-PDI, 2003 p.26)

A UEG resulta do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas, mantidas pelo poder público estadual, por força da lei Estadual nº 13.456, de abril de 1999, que vinculou organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação, sendo, posteriormente, por meio do Decreto nº. 5.158, de 29/12/1999, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás. A UEG foi organizada como uma Universidade multicampi, sendo que a sede se localiza na cidade Anápolis, no Campus situado na BR 153 Km 98.

Mas retomemos um pouco na história. A Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG, sediada no Bairro Jundiáí, tem sua origem na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), a qual começou a funcionar em junho de 1961 e foi criada pela Lei Estadual nº 3.430, de 5 de julho de 1961. A autorização de funcionamento foi concedida pelo Decreto Federal nº 73.149, de 12 de novembro de 1973. Durante vinte e três anos manteve, exclusivamente, o curso de Ciências Econômicas. A partir de 1984 foram autorizados a funcionar nessa instituição os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Em 1986, foram criados os cursos de Licenciatura Curta em Geografia, História, Letras e o de Tecnologia em Processamento de Dados.

Em 1990, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis - FACEA - se transformou em Uniana (Universidade Estadual de Anápolis), por meio da Lei Estadual nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, tendo aprovada sua autorização de funcionamento em 94, com Decreto Presidencial publicado em 24 de janeiro de 1994. Ainda em 90 foram implantados os cursos de Pedagogia, Engenharia Civil, Biologia e Química.

Moreira (2006) ressalta a atuação do governador Henrique Santillo na educação superior e o papel que lhe coube na definição dos rumos da Universidade Estadual de Goiás. Em seu governo marcado pelo acidente do césio 137, que levou a uma onda de discriminação contra a população e os produtos goianos, tendo, como consequência, uma crise fiscal inusitada, no entanto, na

educação e na cultura, procurou dar um conteúdo mais contemporâneo à ação do Estado e, como exemplo dessa atuação, pode-se citar a própria criação da Uniana, do Centro Cultural Martin Cererê e a realização de eleições para diretores de escolas públicas.

Ao longo de seu governo (1987-1991) após diversas tentativas de criação de uma universidade estadual, foi instalada e começou a desenvolver as suas atividades acadêmicas a primeira universidade mantida pelo governo de Goiás: a Universidade de Anápolis (Uniana) (Baldino, 1991; Dourado, 2001 apud Moreira, 2006).

Da Facea à UEG, são 46 anos, uma universidade que hoje abriga mais de 35 mil alunos em seus cursos de graduação, especializações e mestrados. A Universidade conta, atualmente, com 31 unidades universitárias e 20 pólos de formação de professores, com quase 1.300 funcionários com o objetivo de cumprir sua missão institucional:

produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral dos profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade, e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil" (PDI, p.27),

A universidade é estruturada em dois centros: a Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas e a Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas. Sendo este último nosso campo de pesquisa.

A Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas nasceu do antigo Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Uniana, autorizado pelo Decreto nº 359, de 9 de dezembro de 1991, que ofereceu, de início, quatro cursos: Engenharia Civil, Química, Biologia e Tecnologia em Processamento de Dados, funcionando assim até 1999, tornando-se, então, a Unidade de Ciências Exatas e Tecnológicas. Em 2000, foram criados mais cinco cursos, atendendo às vocações iminentes da região: **Engenharia Agrícola**, Arquitetura e Urbanismo, Farmácia, Matemática e Química Industrial. A unidade funcionou junto ao Colégio de Aplicação, no Bairro Alexandrina, em Anápolis, em modestas instalações, até março de 2001, quando foi inaugurada a sede própria. Em 2002 foi criado o curso de Sistemas de Informação sendo que o curso de Tecnologia em Processamento de Dados entrou em processo de extinção neste ano.

Efetivamente a UEG faz-se presente em todo o Estado, carecendo, certamente, de implantar ações visando à sua consolidação. O que é confirmado pelos dados da pesquisa. Vejamos o que diz dos um dos sujeitos da pesquisa sobre a universidade em que trabalha:

É, a universidade é uma universidade nova, uma universidade com muitos problemas. E, a gente acredita que futuramente possa resolver muitos problemas. Mas tem tudo para ser uma boa universidade aqui no centro-oeste para o desenvolvimento. Acho que o papel fundamental da universidade pública é o desenvolvimento do estado. É pegar os cursos que o estado, a população investiu e tentar buscar novas tecnologias, formação de profissionais competentes. Isso sim seria o destino final. A universidade ainda tem deficiências e muitas deficiências, principalmente em laboratórios. Grande número de cursos, grande número de unidades, não tem dinheiro o estado, não tem dinheiro para manter isso tudo. Isso dificulta o processo de aprendizagem nos cursos tecnológicos. Cursos voltados para a tecnologia. Por falta de laboratório e tudo isso, mas hoje o governo libera os recursos, o governo federal, fazendo com que a gente realize projeto de pesquisa para que a gente consiga equipar esses laboratórios. Acho que essa forma vai demorar um pouco, mas nós do curso de Engenharia Agrícola, estamos buscando equipar todos os laboratórios para que dê uma boa formação aos alunos, aos acadêmicos. (Dados da pesquisa – entrevista)

Moreira (2006) afirma que se a Universidade Estadual de Goiás não pode, ainda, ser considerada uma Universidade consolidada fica claro que há um processo em curso para que esse fato se concretize. E é exatamente nos embates concretos entre os diferentes atores que se constrói a UEG.

A construção de uma instituição como a universidade, onde se deve procurar além de transmitir, construir conhecimentos, requer um saber organizado e uma capacidade crítica, sem contar uma estrutura de laboratórios e bibliotecas que não surge pronta. Há, portanto, todo um processo a ser percorrido como revela a história das universidades, em que cada instituição tem o seu tempo de formação e consolidação acadêmica. Se mais ou menos rápido, esse processo se deu em função das definições históricas em que desempenham importante papel as injunções políticas, financeiras e culturais (MOREIRA, 2006, p. 169).

### **3. Política da UEG Para Qualificação Docente**

A qualificação do corpo docente da universidade é regulamentada pelo Plano Geral de Capacitação Docente da UEG -PGCD, através da Resolução

– CsA – nº 09/2003. Segundo a Pró-reitoria de Pesquisa, o PGCD tem o objetivo de beneficiar os professores do quadro efetivo com tempo mínimo de três anos em docência, para qualificação nos programas de mestrado, doutorado ou pós-doutorado consolidados e reconhecidos pelo sistema federal de educação, recomendados pela CAPES.

A concessão de afastamento parcial por 20 horas, para qualificação em programas/cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* para o docente concursado, implica o cumprimento de no mínimo 8 horas semanais em sala de aula e as demais horas conforme a opção por regime de trabalho.

### **Requisitos necessários ao docente para obter o afastamento**

- Ser docente efetivo ou concursado em regime de trabalho de Tempo Integral (TI) ou Dedicção Exclusiva (DE);
- Se o docente se encontrar em regime de estágio probatório poderá se afastar das suas atividades laborais unicamente para fins de qualificação, desde que em regime parcial, ou seja, de até 20 horas semanais implicando no cumprimento mínimo de 8 horas em sala de aula;
- O docente deve apresentar produção acadêmica e desempenho profissional consistentes, na ordem:
  - 1.atividades de pesquisa
  - 2.atividades de ensino
  - 3.atividades de extensão
  - 4.atividades administrativas
- Apresentar tempo mínimo para adquirir direito à aposentadoria maior que o dobro do tempo pleiteado;

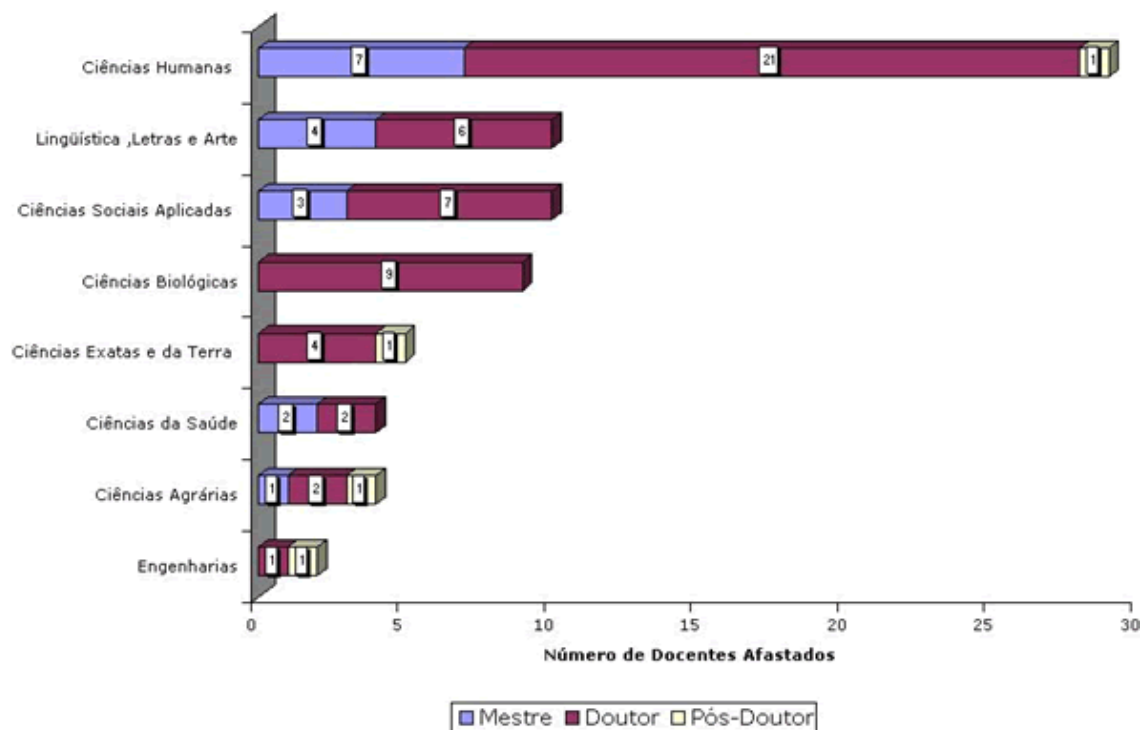
Em cumprimento ao disposto no Estatuto da Universidade Estadual de Goiás, aprovado pelo Decreto no 5.130, de 03/11/1999, bem como no Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás, aprovado pela Lei no 13.842, de 01/06/2001, a UEG instituiu o Plano de Qualificação Docente, reafirmando, mais uma vez, seu compromisso com a promoção de ações efetivas que visem à valorização do pessoal docente, ofertando ao seu quadro efetivo condições para o desenvolvimento gradativo de titulações em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, fundamentado em

necessidades reais identificadas nas diversas Unidades Universitárias que a compõem. (PDI, p. 381)

A qualificação docente proposta pela universidade vincula-se ao campo específico de conhecimento e objetiva um aumento significativo no campo da pesquisa científica, bem como a criação de programas institucionais de pós-graduação,

A qualificação docente é de vital importância para o desenvolvimento e consolidação da Universidade. Aumentando o número de mestres, doutores e pós-doutores daremos, em um curto prazo, uma arrancada na pesquisa científica e na criação de programas institucionais de pós-graduação *stricto-sensu*.<sup>16</sup>

Abaixo apresentamos a estatística dos professores que atualmente recebem carga horária de afastamento em relação as grandes áreas do conhecimento e titulação pretendida:



Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa – Referência 2º semestre de 2007

No total são 13 mestrandos e 19 doutorandos com afastamento parcial; 5 mestrandos, 33 doutorandos e 4 pós-doutorandos com afastamento integral.

<sup>16</sup> Disponível em <http://www.prp.ueg.br/>, acessado em 03/01/2008.



O curso estudado é o segundo com menor número de docentes afastados para aperfeiçoamento. Conforme o resultado do questionário aplicado a todos os professores de Engenharia Agrícola no segundo semestre de 2007, das 30 respostas obtidas, 24 professores possuem formação em mestrado ou doutorado, apenas 6 possuem pós-graduação *Lato Sensu*. Considerando que, no total, o curso possuía nesta data 40 docentes, é expressivo o número de afastamentos nesse curso.

Segundo informação da coordenação de Pós-graduação *Stricto Sensu*, o benefício de tal plano é regulamentar afastamento do docente para dedicar ao curso pretendido, não havendo nenhuma iniciativa institucionalizada para formação pedagógica.

Apesar de a política institucional de qualificação docente ser pautada na área específica de atuação do docente, o PDI 2003 detectou como uma das fragilidades da UnUCET a desarticulação da organização didático-pedagógica. Fragilidade esta ainda presente no relatório de auto-avaliação institucional de 2005<sup>17</sup>.

No que se refere a UnUCET, ao analisar os dados da pesquisa verificamos que há uma insatisfação geral por parte dos professores e alunos no que concerne ao investimento realizado na Unidade para o atendimento das suas necessidades físicas e didático-pedagógicas. (Relatório de auto-avaliação institucional de 2005, p. 79)

A política de ingresso à carreira do magistério nessa universidade é regulamentada pela lei 13842 - Plano de Carreira e Vencimentos, a qual prevê em seu artigo 7º o preenchimento de vagas existentes, mediante concurso público de provas e títulos. Considerando as necessidades institucionais, é prevista a contratação de docentes por tempo determinado que não poderá exceder a 01 (um) ano. Nesse caso, cada curso define a forma de ingresso, sendo a mais comum a prova de títulos seguida de uma aula teste.

---

<sup>17</sup> Fazemos referência ao Relatório de Auto-Avaliação Institucional de 2005, visto as avaliações dos anos subsequentes ainda não terem sido divulgadas.

#### **4. O Percurso da Investigação**

Não deixando de focar o problema de pesquisa, o qual está voltado para professores universitários com formação em bacharelado, definimos como universo da pesquisa os docentes do curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás. E por que este curso de uma universidade estadual? Em princípio, pensamos poder escolher um curso que fosse bacharelado, ou trabalhar com diversos cursos. Foram necessárias muitas leituras sobre questões de pesquisa qualitativa e sobre a formação docente. Houve muitos momentos de releitura, visto já tê-las feito durante o grupo de estudo, no qual discutíamos questões referentes à metodologia de pesquisa e a teoria histórico-cultural, e durante as disciplinas cursadas.

Enfim, tanto o curso quanto a instituição têm peculiaridades que instigam o espírito investigador. Esta, uma instituição nova constituída por muitos pólos; aquele curso, o único de Engenharia Agrícola da região Centro-oeste, tradicional na agropecuária. O curso com início no ano 2000, portanto vivenciando momentos de estruturação (assim avaliamos antes de inserir no campo de pesquisa). O corpo docente, com certeza, com formação em instituições de outras regiões. A escolha do curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás também está relacionada à sua formação em bacharelado, logo o corpo docente ser formado, em sua maioria, por bacharéis.

##### **4.1 Caracterização do curso estudado**

Autorizado pelo Decreto nº 5.181, de 13/03/2000, conforme projeto pedagógico, o curso visa à formação de profissionais para atuarem em áreas relacionadas com o desenvolvimento rural e agrícola, especialmente nos setores de produção e aplicação de tecnologias de engenharia destinadas a otimizações e inovações no sistema agroindustrial.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, o engenheiro Agrícola, por meio de seus conhecimentos de Engenharia e Agricultura, deverá atuar na execução de tarefas especializadas, atendendo ao alto grau de especialidade presente na agricultura moderna, nas seguintes áreas:

- Engenharia de irrigação e drenagem do solo
- Construção para fins rurais e ambiente
- Projeto e otimização de máquinas e de implementos agrícolas
- Pré- processamento e armazenamento de produtos agrícolas
- Eletricidade rural
- Planejamento e administração de serviços afins e correlatos.

O Curso de Graduação em Engenharia Agrícola é de regime semestral integral, ofertando 25 vagas no início de cada período letivo, em dois processos seletivos por ano (50 vagas anuais). Tem duração mínima de 5 anos e máxima de 8 anos, sistema de matrícula por disciplina, 60 disciplinas obrigatórias e 3 optativas, além do estágio supervisionado obrigatório; possui uma carga horária total de 4.020 horas/aula, distribuídas entre 2.700 horas/aula teóricas e 1.320 horas/aula práticas.

A forma de ingresso ao Curso de Engenharia Agrícola ocorre por meio do Processo Seletivo de Responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação da UEG, através da Comissão Central de Vestibular. No período em que foi realizada a pesquisa (2º semestre de 2006), o curso contava com a atuação de 40 professores nos dez períodos em andamento. Segundo o coordenador do curso, a rotatividade do quadro docente não é grande.

Importante salientar que o curso de Engenharia Agrícola da UEG é o único do Centro-Oeste. Também que a instituição ofereceu o primeiro mestrado em Engenharia Agrícola da Região Centro-Oeste, fato ocorrido no segundo semestre de 2006.

Os professores do curso de Engenharia Agrícola representariam uma amostra dentro do Universo de professores bacharéis. Mas, dada a delimitação necessária à pesquisa, considera-se a totalidade dos professores do curso o universo de pesquisa para o qual foi aplicado um questionário semi-estruturado<sup>18</sup>, tendo em vista identificar elementos que compõem o perfil formativo destes professores em relação à formação específica, formação pedagógico-didática, concepção de ensino, características de um bom professor e dos problemas enfrentados nas atividades cotidianas. Para a elaboração do

---

<sup>18</sup> Apêndice 1

questionário, embasou-se em Vianna (2007) e na observância das normas precisas sugeridas por Lakatos e Marconi (1985) a fim de traçar o perfil institucional dos docentes do curso em estudo.

#### **4.2 Sujeitos da Investigação**

Quem seriam as pessoas e que critérios orientariam a sua seleção? Quantos indivíduos deve ter a amostra para ser representativa do universo de pesquisa? Como selecionar os indivíduos de maneira que todos os casos da população tenham as mesmas possibilidades de serem representados na amostra?

Considerando o aprofundamento de estudo próprio do Estudo de Caso e os objetivos da presente pesquisa, foi necessário estabelecer critérios para a seleção dos professores com os quais realizaríamos entrevistas e observações das aulas. Primeiro, ser bacharel; segundo, ter de 5 a 10 anos de experiência na docência do Ensino Superior; terceiro, consentir em participar da pesquisa. Entre os critérios estabelecidos, o fato de ser bacharel, sem formação didático-pedagógica é bastante relevante por ser o núcleo das preocupações desta pesquisa. O segundo critério, ter de 5 a 10 anos de docência, justifica-se por já ter um período de experiência no Ensino Superior, o que pressupõe investimento nessa profissão e em sua formação continuada. Considerando também que esses profissionais, com no mínimo 5 anos de experiência no Ensino superior já tenham um repertório de procedimentos e atitudes que contribuam para a tomada de decisão no cotidiano de sua profissão e, ser bacharel é o foco da nossa pesquisa.

É o fato de não ter formação didático-pedagógica para o exercício da docência a questão problema de nossa pesquisa. Esses critérios foram essenciais para o desenvolvimento e aprofundamento da pesquisa. Assim, a priori, não se estabeleceu o número de sujeitos participantes. Estes foram definidos após a incursão no campo de pesquisa e após a aplicação do questionário de 10 questões, o qual possibilitou o conhecimento do perfil do corpo docente: formação, tempo de magistério superior, etc, também informações sobre seu exercício profissional na carreira docente. Dados que posteriormente serviram

como ponto de partida para algumas análises, bem como a seleção dos sujeitos para as entrevistas e observação das aulas.

O processo foi iniciado em agosto de 2007 com o levantamento de dados por meio de documentos, com a busca de materiais informativos sobre o curso e do contato com o coordenador do curso<sup>19</sup>, o qual autorizou a pesquisa com os professores e apresentou a alguns, quando havia oportunidade. Também forneceu a nominata dos professores daquele período letivo com seus respectivos contatos, telefones, e-mail e horário de aula, o que permitiu apresentar a eles a proposta pretendida de pesquisa, através de e-mail, telefone e contato pessoal.

O contato pessoal era feito no intervalo das aulas; também participamos do início de uma reunião do colegiado no mês de setembro para apresentar os objetivos e metodologia da pesquisa, pois até então havia recebido poucas respostas dos professores. Foram os contatos pessoais que possibilitaram um maior número de respostas. Alguns foram bastante solícitos. Dos 40 questionários distribuídos a todos os professores que atuavam em sala de aula do curso no período, obtivemos resposta de 30, entre os quais, a maioria respondia ao critério de tempo no magistério superior, 13 dos 30 professores, no entanto os demais critérios, ser bacharel e consentir em participar das demais etapas da pesquisa, entrevista, observação de aula, somente foi preenchida por 5 professores.

Chegamos aos sujeitos da pesquisa através do último item do questionário, no qual solicitamos, se possível, a identificação com nome e telefone. A maioria preencheu essas informações. A partir daí iniciamos o contato com os professores que preenchiam os critérios de tempo no ensino superior e a não formação pedagógica. É importante salientarmos que nesse contato, fornecemos aos pretendidos entrevistados nossos dados pessoais, da instituição de origem, esclarecemos-lhe o tema da pesquisa, sua finalidade e o desenvolvimento pretendido.

O consentimento em participar da pesquisa foi a maior barreira. Parecia-nos que alguns professores colocavam-se em uma atitude defensiva, por se tratar de uma pesquisa que envolvia sua prática com ênfase na formação

---

<sup>19</sup> O coordenador do curso, foi bastante solícito, disponibilizou o Projeto Pedagógico do curso, bem como os planos de ensino, entre outras informações. Colocou-se bastante interessado no estudo realizado e afirmou ser questões ligadas à formação pedagógica a maior dificuldade de gestão do curso.

para a docência. Lembramo-nos que ao apresentar a proposta aos professores, ouvimos, frases como “vai nos ensinar a dar ‘aula”, “aceito, mas você não vai rir de mim”.

Szymanski (2004) ao analisar a relação entrevistador/entrevistado afirma que, para o entrevistado, a situação da entrevista pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. Apesar da gentileza e respeito com que fomos tratados, houve negativas ao prosseguimento da pesquisa, principalmente quando colocávamos que nossa pesquisa buscava compreender como viam sua prática docente em relação ao fato de não terem sido formados para a docência. No entanto o registro desse fato torna-se importante por se configurar em um dado importante da pesquisa.

Garcia (1994) relata a questão das formações imaginárias que podem influenciar a interação pesquisador e entrevistado, resultado do lugar social e, especialmente, dos papéis profissionais do pesquisador e do entrevistado. Transpondo essa análise para nossa realidade: eu, uma pesquisadora, com formação em licenciatura, mestranda em educação, pressupondo-se ter formação para a docência, com a proposta de conhecer a prática desses professores; no nosso imaginário passávamos a ser “um aborrecimento, uma invasão”, situação pela qual não precisariam passar. Em nenhum momento houve insistência por parte da pesquisadora com esses professores que demonstraram não se sentir à vontade em participar das fases seguintes da pesquisa, visto a participação voluntária ser indispensável para a confiabilidade dos dados.

### **4.3 Entrevistas - Momento de Diálogo Intencional**

As entrevistas, consideradas um importante instrumento de coleta de dados, foram realizadas no segundo momento da pesquisa, após a aplicação do questionário, análise deste e seleção da amostra. Nesta etapa, enfatizei a dimensão qualitativa onde segundo Alves-Mazzotti (1998, p.131) “a principal característica das pesquisas qualitativas e o fato de que estas seguem a tradição compreensiva e interpretativa”. Isso significa dizer que os professores falam em

função de suas crenças, conquistas entraves vivenciados em relação à docência, à instituição e ao relacionamento com os alunos e outros colegas.

Szymanski (org.) (2004, p.12) salienta que quem entrevista tem informações e procura outras, assim também quem é entrevistado organiza suas respostas para aquela situação. A intencionalidade está nos dois “protagonistas”, o pesquisador vai além da mera busca de informações, pretende criar uma situação de confiabilidade e credibilidade para conseguir a colaboração de seu interlocutor, trazendo dados relevantes para seu trabalho; o entrevistado ao concordar em participar da pesquisa “já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz-, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando em conta que ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.”.

Conscientes dessa realidade, definidos 5 sujeitos participantes das entrevistas, partimos para o campo. As entrevistas foram concomitantes a observação das aulas, meses de outubro, novembro e dezembro de 2007. Optamos pela entrevista individual semi-estruturada, com a utilização de um roteiro<sup>20</sup> do qual constavam questões fundamentais aos objetivos do estudo e que auxiliariam para não perder o foco desejado. Segundo Triviños (1987, p.33) esta “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas necessárias, enriquecendo a investigação”. O registro das respostas verbais dos informantes deram-se por meio de gravação, a qual foi posteriormente transcrita para análise.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos professores a Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas (UEG-UnUCET), momento em que pudemos constatar afirmações que apareceram como respostas em alguns questionários, sobre problemas referentes à estrutura física da instituição “não temos sala de estudo (atendimento ao aluno)”, “precariedade dos locais de aula prática”. Assim, para a realização das entrevistas, foram utilizadas salas do administrativo ou sala de aula ou laboratório desocupado naquele momento.

Reafirmamos que a pesquisa foi embasada na amostragem intencional, conforme os critérios anteriormente descritos. O número de

---

<sup>20</sup> Apêndice 2

professores que se dispuseram a participar das entrevistas e a serem observados em sua prática docente foi muito pequeno.

No primeiro momento, solicitamos ao entrevistado permissão para a gravação da entrevista, bem como lhe informamos que não seria revelada sua identidade, assegurando seu direito de anonimato e acesso às análises. Para dissipar qualquer dúvida, entregamos-lhe uma carta de apresentação<sup>21</sup>, na qual esclarecemos o objetivo do estudo e sua relevância. Entregamos também o termo de consentimento<sup>22</sup>, em duas vias, ratificando as informações anteriores.

O roteiro das entrevistas privilegiou:

- informações referentes ao ingresso no magistério superior;
- informações referentes à atuação profissional – aspectos ligados ao planejamento das aulas e à formação para a docência;
- informações referentes à participação do professor em atividades de aperfeiçoamento profissional, com destaque à formação pedagógica;
- informações referentes ao contexto da universidade.

No desenvolvimento da entrevista, o roteiro não foi seguido linearmente. Procuramos estabelecer um diálogo cordial e um clima de maior cordialidade. A pergunta desencadeadora desse trabalho foi focada nas partículas “quando e como”. As duas desencadeiam respostas narrativas, no caso, foi a narrativa da trajetória profissional Quando e como se tornou professor do Ensino Superior?

Conforme Szymanski (2004), a questão aberta, buscando o “como”, permite várias abordagens ao tema; logo, um enriquecimento posterior da análise. Fizemos a escolha desse tipo de questão com essa intencionalidade.

Para analisar as entrevistas, objeto desse estudo, foram utilizados procedimentos de “análise de conteúdo”, conforme o proposto por Bardin (1979). As categorias de análise não foram explicitadas *a priori*, no entanto o próprio roteiro das entrevistas conduziu a caracterização. Franco (2005, p. 59) afirma que, nas categorias criadas *a posteriori*, conforme procedimento aqui adotado, as análises serão mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu domínio acerca de diferentes abordagens teóricas. No decorrer do trabalho e compreendendo realmente as palavras da autora, foram necessárias constantes

---

<sup>21</sup> Apêndice 3

<sup>22</sup> Apêndice 4



idas e vindas do material de análise à teoria. Até mesmo, momentos de pausa e retomada de leituras para maior compreensão das concepções que emergiram das falas de nossos sujeitos. Confessamos que houve momentos de muita angústia, de pensar em tomar outro caminho, outro procedimento de análise. Mas o desafio ia nos derrotar. Prosseguimos.

O tempo médio de cada entrevista foi de 45 minutos. Na realização das entrevistas o roteiro de questões não foi seguido com rigidez. Após a questão desencadeadora do diálogo, a seqüência era alterada conforme as idéias expressas pelos entrevistados, sem desviar das questões norteadoras do estudo.

Primeiramente, fizemos a transcrição literal de cada uma das entrevistas, seguida de repetidas leituras. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” Pêcheux, p. 43 apud Franco (2005, p. 10). Assim debruçamo-nos na leitura e releitura das entrevistas. Em seguida, agrupamo-las pergunta a pergunta.

Em um segundo momento, procedemos ao confronto entre as cinco entrevistas. Fizemos uma primeira categorização com base na freqüência em os temas surgiam no discurso dos entrevistados. Depois, buscando a convergência e divergência dos dados, procuramos enxugar a categorização relacionando às análises com a hipótese do estudo, bem como com os objetivos e problemática que nortearam a pesquisa. O objetivo foi buscar uma categorização temática, logo o critério de categorização foi semântico. (“Foi um processo desafiante.”)

Da primeira transcrição das falas à categorização aqui apresentada, de acordo com os procedimentos acima descritos, realizamos alguns recortes nas falas dos entrevistados<sup>23</sup> e consideramos algumas anotações feitas logo após as entrevistas referentes à *mensagem gestual e silenciosa*.

Ainda no processo de análise das entrevistas foi essencial confrontar informações obtidas com os questionários e documentos, tais como, Planos de Ensino, Projeto Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional.

Apresentaremos os dados privilegiando a forma descritiva, mesmo que em alguns casos tenhamos feito o primeiro levantamento com bases em dados quantitativos, iremos apresentá-los se forem relevantes para a

---

<sup>23</sup> Também fizemos o recorde de algumas falas que identificaríamos o professor sujeito da pesquisa.

compreensão do fenômeno. Procuramos centrar esforços para ultrapassar a simples descrição e produzir inferências.

(...) produzir inferências em análise do conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos simbólicos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2005, p.28)

#### **4.4 A observação – o professor e sua prática de sala de aula**

A observação das aulas dos sujeitos que consentiram participar da pesquisa objetivou a busca de informações da prática pedagógica desses professores.

Esclarecemos que a observação das aulas se deu nas salas dos 5 professores participantes da entrevista. Ocorreram de outubro a dezembro de 2007. A modalidade de observação foi a não-participante, na qual o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pela situação; faz mais o papel de espectador. “Isso não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.” (Marconi e Lakatos, 2002, p. 90).

Os dados coletados através das observações foram metodicamente registrados a fim de serem confrontados com as entrevistas realizadas, objetivando analisar a coerência entre o afirmado pelo sujeito da pesquisa e sua prática docente. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 88), a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

As entrevistas e observação das aulas possibilitaram o aprofundamento de pontos levantados no questionário.

## 5. Análise dos Dados

Optou-se pela análise de conteúdos, conforme a proposta de Bardin. O autor (1979) resume o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42)

Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Franco (2005, p. 24) afirma que o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

Barros e Lehfeld (2000) advogam que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das diferentes formas de comunicação, portanto, pode ser utilizada quando se quer ir além dos significados aparentes, da leitura simples do real. “É atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes” (1996, p.70).

Inserido em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, o método criado por Bardin (1995) é composto por um conjunto de técnicas de análises, também, em textos escritos que tem por objetivo a obtenção de indicadores quantitativos ou não que permitam inferir conhecimentos relativos às condições

de produção/recepção das mensagens. Quando se estudam documentos legais é muito importante considerar o contexto não só lingüístico, mas também histórico, das expressões e conceitos uma vez que é essencial avançarmos para além do conteúdo explícito das mensagens, buscando compreender seu conteúdo latente, descobrindo as posturas ideológicas e as tendências que regem a vida social.

De acordo com Triviños (1987) e Bardin (1995) são três as etapas básicas no processo de uso da análise de *conteúdo*: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferência.

Segundo este autor, a pré-análise é, simplesmente, a organização do material. Franco (2005) esclarece que essa primeira fase possui três incumbências: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos*; e a elaboração dos *indicadores* que fundamentam a interpretação final. Bardin (1995) afirma que esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados.

A *descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nessa etapa, especificamente, o material que constitui o *Corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Em nosso caso, também por algumas questões norteadoras e pela literatura referente à formação do docente universitário.

A fase de *interpretação referencial*, segundo Triviños (1987), apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora maior intensidade. O autor alerta-nos que, nesta fase, o pesquisador deve ter o cuidado de não ater exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos, mas também aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo manifesto destes.

A partir da orientação desses autores, na fase de organização dos dados, fizemos a transcrição integral das entrevistas, com o objetivo de se resgatar todo o conteúdo temático gerado.

Posteriormente iniciamos a interpretação analítica dos discursos, na tentativa de serem identificadas similaridades para possível codificação do trabalho e categorização.

Foram agrupadas falas referentes a um mesmo assunto ora intitulado cada conjunto com palavras chaves decorrentes dos próprios "discursos", ora conservando o discurso sobre determinada temática.

Posteriormente, esses temas foram interpretados, buscando estabelecer relações com o referencial teórico que norteou este trabalho. Através dessa metodologia buscamos identificar a significação dos dados coletados resultantes das entrevistas, questionários, dos documentos e observações. Em decorrência desse procedimento, o capítulo III foi construído.

### CAPITULO III

#### A PRÁTICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

Tendo a Educação uma natureza social , histórica e política, não podemos falar de um papel universal, imutável do professor. Basta pensarmos um pouco sobre o que tem sido esperado do professor em diferentes tempos e espaços para perceber sem dificuldade a afirmação feita. (FREIRE, 1986)

No I capítulo, procurou-se contextualizar teoricamente a problemática da formação do docente universitário, as questões legais referentes a essa formação e a discussão dos saberes necessários à docência, os quais passaram a fazer parte da discussão sobre a formação de professores a partir da década de 1990. No capítulo seguinte, foi feita a contextualização do universo de pesquisa, bem como a descrição e discussão do percurso investigativo. Neste capítulo trataremos da apresentação da pesquisa empírica e discussão dos dados obtidos por meio do questionário, das entrevistas e observação de aulas. Os dados selecionados para análise referem-se principalmente às categorias didático-pedagógicas de atuação do professor quais sejam: o planejamento, o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, a relação professor aluno. Com base nessas categorias este capítulo está estruturado em dois momentos. O primeiro, apresenta o perfil dos professores do curso de Engenharia Agrícola com o objetivo de fazer uma identificação dos sujeitos da pesquisa e o segundo trabalha com os dados obtidos por meio da entrevista e observação das aulas

##### **1. Perfil institucional dos professores do curso**

A tabela 1 traz a identificação dos professores do Curso de Engenharia com dados obtidos através do questionário e que apresentam relevância para a presente análise.

**Tabela 1. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE**

Característica Avaliada	n	%
<b>Idade</b>		
26  — 31	5	16,7
31  — 36	10	33,3
≥ 36	15	50,0
Total	30	100,0
<b>Sexo</b>		
Masculino	22	73,3
Feminino	8	26,7
Total	30	100,0
<b>Formação Acadêmica</b>		
Engenharia Civil	5	16,7
Engenharia Agrícola	7	23,3
Agronomia	6	20,0
Matemática	4	13,3
Física	2	6,7
Outros	6	20,0
Total	30	100,0
<b>Grau de Formação</b>		
Especialista – <i>Lato Sensu</i>	6	20
Mestrado	14	46,7
Doutorado	10	33,3
Total	30	100,0
<b>Tempo de Magistério (anos)</b>		
< 2	2	6,7
2  — 5	9	30,0
5  — 10	13	43,3
≥ 10	6	20,0
Total	30	100,0

FONTE: Questionário de Pesquisa

A tabela 1 mostra-nos que quanto à idade, a maioria dos professores, 25, tem acima de 30 anos e são do sexo masculino. Quanto à formação acadêmica, a maioria dos professores é formada em Engenharia Agrícola, seguido de Agronomia e Engenharia Civil.

Também a maioria dos professores declarou ter formação em mestrado ou doutorado, ou seja, um total de 24 dos 30 professores do curso. Os demais, 6 professores, têm curso de pós-graduação *Lato Sensu*. O que indica

preocupação do corpo docente com as questões referentes à formação e busca de titulação, uma vez que constitui um dos critérios de promoção de acordo com o Plano de Carreira e Vencimento da UEG.

“O quadro de vencimento para o pessoal docente prevê 5 (cinco) classes de ingresso na carreira, sendo que a promoção na carreira do magistério ocorrerá entre as classes, exclusivamente por titulação, e entre níveis, por merecimento ou antiguidade, mediante critérios definidos no Plano.” (PDI, p. 400)

Além das vantagens resultantes do plano de carreira, a titulação é um dos critérios de relevante peso nos processos de credenciamento e reconhecimentos de IES junto ao CEE – Conselho Estadual de Educação, órgão à que a universidade está submetida. Claro que tal exigência beneficia a educação. Observa-se, que em termos empíricos, professores com maior titulação fundamentam melhor as teorias trabalhadas em sala de aula, são mais críticos em relação ao conteúdo que abordam, mesmo que não apresentem domínio das habilidades didático-pedagógicas, as quais consideramos imprescindíveis à realização do trabalho docente.

A tabela seguinte traz o resultado ao questionamento feito em relação ao grau de satisfação dos professores quanto à sua formação didático-pedagógica.

**Tabela 2. FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

<i>Formação Didático-Pedagógica</i>	n	%
Possui		
Não	21	70,0
Sim	9	30,0
Total	30	100,0
<i>Grau de satisfação em relação à formação didático-pedagógica</i>		
Parcial	8	26,7
Satisfeita	21	70,0
Totalmente satisfeita	1	3,3

FONTE: Questionário de Pesquisa

Ao serem questionados sobre a participação em cursos de formação para professores, 70% afirmaram não ter participado, somente 30% já participaram. Quanto à informação “*Frente à sua atuação como docente*



*universitário, você considera a sua formação didático-pedagógica: a) insatisfatória; b) parcialmente satisfatória; c) satisfatória; d) totalmente satisfatória*”, 70% responderam satisfatória. Um dos professores considera a totalmente satisfatória. Foi especificado pelos professores como formação didático-pedagógica Especialização em Docência do Ensino Superior (1 ocorrência), Didática do Ensino Superior (1 ocorrência), Metodologia do Ensino superior (2 ocorrências), graduação em licenciatura (4 ocorrência), disciplina de Metodologia do Ensino Superior no mestrado (1 ocorrência).

Ao confrontar esses dados, questionamos: como esse alto percentual de professores pode considerar sua formação didático-pedagógica satisfatória, se somente 30% afirmaram ter participado de cursos para formação docente? Algumas hipóteses podem ser levantadas: se cruzarmos essas informações com o tempo de trabalho na docência pode-se, possivelmente responder essa questão. Outra possibilidade é a segurança desses professores em relação ao conteúdo específico da matéria que lecionam, desconsiderando os processos de ensino-aprendizagem. Uma das explicações para essa posição, qual seja, para se ensinar uma ciência, basta ter domínio dos conteúdos dessa ciência, tem sido discutida em estudos ligados à Pedagogia. A nosso ver, esse entendimento é demasiadamente reducionista, evidencia uma concepção tradicional de ensino: ensinar é repassar conteúdos, é depositar conhecimento no aluno conforme a conhecida imagem difundida por Paulo Freire, “a educação bancária”.

Quanto ao tempo de magistério superior, o corpo docente pode ser analisado como experiente, visto 6 possuírem mais de 10 anos de experiência, 13 estarem no intervalo de 5 a 10 anos, somente dois iniciando a carreira com experiência inferior a 2 anos e 9 com experiência entre 2 e 5 anos.

No item 8 do questionário, solicitamos aos professores que enumerassem progressivamente o que consideram mais importante para a docência no Ensino Superior: a) Conhecimento profundo da disciplina; b) Experiência profissional na área da disciplina lecionada; c) Formação didático-pedagógica; d) Realização de Pesquisa cujos resultados apresentamos na tabela a seguir.

**Tabela 3. SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA**

Docência de Ensino Superior	n	%
Conhecimento profundo da disciplina		
1	22	73,3
2	5	16,7
3	2	6,7
4	1	3,3
Total	30	100,0
Experiência profissional na área da disciplina lecionada		
1	2	6,9
2	10	34,5
3	10	34,5
4	7	24,1
Total	29	100,0
Não Respondido	1	3,3
Formação didático-pedagógica		
1	5	17,2
2	7	24,1
3	7	24,1
4	10	34,5
Total	29	100,0
Não Respondido	1	3,3
Realização de Pesquisa		
1	1	3,4
2	7	24,1
3	10	34,5
4	11	37,9
Total	29	100,0
Não Respondido	1	3,3

FONTE: Questionário de Pesquisa

Pela análise das respostas apontadas pelos professores, vemos que o maior peso é dado para o conhecimento profundo da disciplina, 73,3% dos professores colocam na em primeiro lugar, 16,7% em segundo, somando 90% do total de professores, uma porcentagem bastante significativa; seguido da experiência na área profissional da disciplina que lecionam com o mesmo peso da formação didático-pedagógica; a realização de pesquisas não foi considerada importante, visto que a maioria colocou-a em terceiro ou quarto lugar. Essas duas posições somaram 62,4%.

Em relação ao conhecimento profundo da disciplina, constatou-se que a posição dos professores é compatível com LDB 9396/96, que exige formação científica na área de conhecimento e tem suas raízes na racionalidade técnica, que se preocupa com os conhecimentos científicos como característica do trabalho docente. Gil (2006, p.35) afirma que os professores que enfatizam os conteúdos constituem provavelmente o grupo mais numeroso de professores do Ensino Superior Brasileiro, em que a primeira missão do professor tem sido identificada com a de passar conteúdo aos alunos, transformando-os em reprodutores de conhecimentos, dificultando a reflexão.

Nesse caso, segundo Libâneo (1989), o professor universitário ensina da forma como foi ensinado, sem questionamento e análise sobre sua prática pedagógica. Vasconcelos (1994) verificou em sua pesquisa

O domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional, como discente. Não se admite um professor que não “conheça” o assunto que pretende ensinar. E essa é também, uma preocupação marcadamente presente na fala do professor. (VASCONCELOS, 1994, p. 38)

Mesmo detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Nossa posição não é a de desvalorizar esse conhecimento, mas a de trazer para discussão a necessidade de a esse conhecimento somar uma formação específica para a docência, considerando que às 60 horas destinadas nos cursos de mestrados são insuficientes.

Assim, o professor deve ministrar o conteúdo específico, mas de forma crítica e esclarecedora. Nas palavras de Vasconcelos (1994) que o conteúdo seja transmitido sim, mas com a marca do envolvimento do professor com a Educação como um todo e não como simples “dar aulas” descompromissado e passivo, em total desvinculação com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar.

A posição dos professores aproxima-se do exposto por Leite (2001) ao fazer referência ao conceito de bom professor predominante até o princípio dos anos 1970:

(...) um bom professor, ou uma boa professora, era aquele/a que conseguiria despertar a atenção dos alunos para os conteúdos do programa, que expunha e explicava os assuntos num discurso e numa lógica passíveis de serem compreendidos pelos alunos e que estimulasse ao cumprimento de um certo número de tarefas que ajudassem à aquisição e à compreensão desses conteúdos. (LEITE, 2001 apud ISABEL CUNHA 2007, p. 28)

Masetto (2001)<sup>24</sup> afirma que, principalmente no ensino da engenharia, é comum o docente a perpetuar seu papel tradicional de mero transmissor de informações, não preparando os alunos a pensarem por si próprios com discernimento e senso crítico necessários ao profissional de engenharia.

No que se refere aos da experiência profissional na área da disciplina lecionada, menos da metade (12 pontuações) percebem-na como importante para o exercício da docência. Considerando que o Curso de Engenharia Agrícola é de tempo integral, é comum encontrarmos na docência desse curso *profissionais de diferentes áreas que se dedicam à docência em tempo integral*. Conforme apresentado no I capítulo, Behrens (1998) constatou a presença desse grupo de profissionais na docência do 3º grau, caracterizando sua atuação pela imitação dos seus professores, ensinando uma profissão na qual não têm experiência. As informações obtidas nas entrevistas ratificam essa posição em relação à experiência profissional, dos professores que responderam às entrevistas, 80% não atuam na sua área de formação e dedicam-se somente ao magistério.

Nos resultados de sua pesquisa sobre o bom professor, Isabel Cunha (2003) relata que os professores pesquisados ressaltaram a importância da prática profissional fora da escola ou da universidade, por ser ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade..

Complementado os dados do questionário, nas entrevistas, perguntamos a nossos interlocutores se estes atuam em sua área de formação. Dois nunca atuaram, sempre se dedicaram à docência:

---

<sup>24</sup> [www.engenheiro2001.org.br/artigos-agosto2001](http://www.engenheiro2001.org.br/artigos-agosto2001)

Professor B: Não, eu nunca em trabalhei empresas, nunca, não, não. Isso realmente é licenciatura, é docência.

Professor C: Não. Profissionalmente não.

Dois atuaram, mas atualmente dedicam-se somente à docência:

Professor D: Eu cheguei a atuar, realizei alguns projetos na área de investimentos, de instalações armazenadoras. Mas essa foi uma fase curta da minha vida. O que me permite hoje relacionar o conteúdo acadêmico com o conteúdo profissional são minhas atividades administrativas.

Professor A: Sim eu já atuei na minha área e hoje estou somente na docência por estar com dedicação exclusiva à Universidade Estadual de Goiás.

Um dos professores exerce sua profissão paralelamente à docência. A esse respeito gostaríamos de ressaltar que este professor coloca a docência em primeiro plano, já que é arquiteto "nas horas vagas".

Professor D: Exerço, eu sou arquiteto também, nas horas vagas.

A presença do profissional liberal como docente no 3º grau acrescenta um dado de realidade aos cursos universitários. Vasconcelos (1994, p. 112) concluiu em sua pesquisa com profissionais liberais no exercício da docência que estes se apresentam como um elemento contributivo para a formação atualizada dos futuros profissionais que a Universidade entregará ao mercado de trabalho. No entanto, há pouco envolvimento para o efetivo desenvolvimento da função de professor, fato considerado por ela como um dos importantes fatores a ser modificado na busca da melhoria pretendida no processo ensino-aprendizagem de 3º grau.

Quanto à formação didático-pedagógica, somadas as respostas que a colocam em primeiro e segundo lugares, obtivemos a porcentagem de 41,3%. Enquanto 58,6 colocaram-na em terceira ou quarta posição. Esse resultado mostra que há uma divisão equilibrada entre os que valorizam e os que não valorizam essa formação. Dados equivalentes foram os referentes à experiência profissional na área da disciplina lecionada que somou 41,3% em primeiro e segundo lugares e 58,6 em terceiro e quarto.

Podemos relacionar a não-valorização da formação didático-pedagógica à própria formação desses docentes, visto ser a maioria bacharel.

Conforme visto no primeiro capítulo, a valorização do saber específico também está relacionada à própria origem e desenvolvimento do ensino superior no Brasil. No entanto, Vasconcelos (1994) defende essa formação como essencial para o exercício da docência:

Afinal, entendemos a formação pedagógica para o exercício da docência como indispensável para a composição do perfil do verdadeiro educador, embora ela não esgote o elenco de características requeridas ao bom professor, devendo estar aliada a outras competências (a técnico-científica, a prática e a política) (VASCONCELOS, 1994, p. 113)

Balzan (1987) afirma que a maior parte das críticas ao processo de ensino encontra-se na didática do professor. Para o autor, o problema da didática ganha suas verdadeiras dimensões quando se considera que ela não se restringe às relações que têm lugar na sala de aula, dizendo respeito à definição dos objetivos, à seleção de conteúdos, à distribuição de atividades, ao processo de avaliação, enfim, ao planejamento dos cursos e à elaboração de programas das diferentes disciplinas.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência do professor pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar.

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, ~soa desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários.(PIMENTA E ANASTASIOU, 2002,pp. 250,251)

A dimensão didático-pedagógica é de fundamental importância na formação do docente universitário. Conforme Leite e Ramos (2007, p.31), ela é imprescindível para a configuração de uma educação que possibilite efetivar, convenientemente, a transposição didática do conhecimento, situado no tempo e no espaço social, isto é, que corresponda aos desafios sociais que hoje se colocam a esse nível de ensino.

Depreendemos, pois, que os docentes do curso de Engenharia Agrícola reconhecem a importância do domínio do conhecimento científico; no entanto não reconhecem a importância de um saber didático-pedagógico. Nos

dados da entrevista , quando o professor expõe como se atualiza para o exercício da docência, essa afirmação é ratificada:

Professor A: Eu aprimoro o meu conhecimento da disciplina com pesquisa e busca de tecnologias novas que estão saindo no mercado. Isso eu sempre faço, ensino vários alunos de iniciação científica ou pesquisa de pós-graduação (...).

Professor B: Realmente eu não faço nenhum curso na área de licenciatura. Eu acho que a evolução do curso vai se fazendo com a experiência em sala de aula, com a observação de como os alunos compreendem melhor um certo trabalho, qual a dificuldade deles em um ano, no outro ano a gente tenta mudar. Então eu acho que a evolução é mesmo de ficar observando a turma.

Professor C: Eu tento fazer as duas coisas (...) muitas vezes eu vou em (sic) algumas palestras e vejo a necessidade disso. Eu não tenho tempo pra estar estudando muito a área pedagógica, eu estou fazendo doutorado eu tenho que me dedicar mais à área técnica hoje. Eu acho assim, uma das maneiras que eu estou melhorando é fazendo um doutorado, isso te dá uma base muito boa, de pesquisa, de ensino, até de ensino mesmo, o conhecimento aumenta muito, mas didaticamente eu acho que num to fazendo muita coisa não.

Professor D: Eu preciso aprender a passar melhor, a trabalhar melhor isso, e de uma forma geral eu preciso ter uma visão mais ampla do curso mesmo, do que eu posso estar contribuindo para ele. Isso, mais na área específica. Às vezes não dá pra pegar no geral, até porque é uma área do curso que eu não tenho muito domínio.

Professor E: A formação do mestrado e doutorado ela nos abriga bastante aquele primeiro contato com a sala de aula. A partir disso eu participo da Semana da Integração, de cursos de curta duração; cuidados com a linguagem; cuidados com a voz; a postura; o uso de recursos audiovisuais; A didática, talvez seja um pouco de rebeldia, eu venho tentando aprimorá-la na sala de aula na medida que fica mais fácil a comunicação, a transferência e a absorção de conteúdo na relação profissional. É por aí que eu venho buscando melhorar.

De acordo com Vasconcelos (1994, p.48), é da competência pedagógica que surge, naturalmente, o compromisso com a questão do ensino e da educação. Ao se trabalhar tal competência com o professor é que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação: seus objetivos, seus meios, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.

A autora (1994, p. 47) complementa que o profissional da Educação é:

O professor dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada à construção do novo conhecimento) e de *competência pedagógica* (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de

modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um profissional da Educação, e não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos. (VASCONCELOS, 1994, p. 47)

Quanto à realização de pesquisas, os professores colocam-na em um baixo grau de importância. Apenas um dos trinta docentes que responderam ao questionário classificou-a em primeiro lugar e sete em segundo, somando 27,5%. A maioria 62,4% classificou-a em terceiro ou quarto lugar em grau de importância para a docência no ensino superior.

Buscamos também conhecer as representações que esses professores têm quanto às características de um bom professor, objetivando conhecer qual o peso da formação didático-pedagógica nessa caracterização.

**Tabela 4. CARACTERÍSTICAS DE BOM UM PROFESSOR**

Denominação da categoria*			%
1	Domínio de conteúdo	23	76,7
2	Didática	16	53,3
3	Aperfeiçoamento	10	33,3
4	Paciente, simpático, estimulador diário ao estudo de sua disciplina.	9	30,0
5	Respeito	8	26,7
6	Clareza, objetividade, boa expressividade	5	16,7
7	Amar a profissão	4	13,3
8	Interação aluno-professor	4	13,3
9	Pontualidade	4	13,3
10	Criatividade	3	10,0
11	Incentivo aos alunos	2	6,7
12	Avaliação coerente	2	6,7
13	Relacionar o estudado com o dia-a-dia	1	3,3
14	Organizado	1	3,3

FONTE: questionário de Pesquisa \*mais de uma resposta por sujeito pesquisado

Pela síntese das respostas obtidas, percebe-se que entre as 14 categorias apresentadas pelos professores como características de um bom professor, as de número 1, 5 e 10 não estão diretamente vinculadas às questões específicas de formação didático-pedagógica, ainda que mantenham relação com



ela. Essas questões revelam que os professores reconhecem no 'Bom Professor', as características de formação para a docência.

Se compararmos as conclusões aqui obtidas com a tabela anterior, veremos a contradição conceitual dos professores: na tabela 3 explicitam que os saberes didático-pedagógicos têm um grau menor de importância em sua formação e, ao analisar as características de um bom professor, estes aspectos estão bastante presentes.

Isabel Cunha (2001, p.71) em sua pesquisa sobre o bom professor, detectou que, na visão do aluno, "bom professor" é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar o conteúdo e tem bom relacionamento com os alunos. Na visão do aluno, o conhecimento da área específica relacionado à matéria e os conhecimentos pedagógicos são necessários à docência.

Em suas conclusões, a autora afirma que a ideia de um bom professor é variável entre as pessoas por conter em si a expressão de um valor. Decorre de fatores como o momento da vida das instituições escolares, o que determina, em algum grau, a situação do aluno e suas necessidades. Logo, o professor que responde a essas necessidades tem condições de ser considerado pelos alunos o melhor.

Para os professores do curso de Engenharia, a característica de identificação do bom professor é o domínio do conteúdo. Shulman (1986) analisa que é indispensável ao professor o conhecimento específico. Vejamos nas palavras do autor como ele coloca esse conhecimento:

O professor necessita entender não somente o que alguma coisa é, mas além disso entender por que é assim, em que base a sua garantia pode ser afirmada e sob quais circunstâncias as justificativas de nossas crenças podem ser enfraquecidas ou mesmo negadas. Além do mais nós esperamos do professor que ele entenda por que um determinado tópico é particularmente central em uma disciplina enquanto outros podem ser periféricos. Isto será importante no julgamento pedagógico subsequente a respeito da ênfase curricular relativa. (SHULMAN, 1986, p.09)

Na análise dos professores, a necessidade de conhecimento dos conteúdos específicos "domínio do conteúdo" permeia sua prática docente. E

esse conhecimento é um dos primeiros destacados por Shulman em seus estudos sobre a tipologia<sup>25</sup> de conhecimentos profissionais necessários à docência, a saber: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento pedagógico da disciplina, o conhecimento curricular. O autor coloca o conhecimento específico da matéria como necessário à atividade docente, relacionando-o ao conhecimento pedagógico da disciplina. Poderíamos afirmar que Shulman defende o conhecimento do conteúdo articulado ao conhecimento no ensino.

Cabe esclarecer que, para esse autor, o conhecimento específico da matéria não se refere a um conhecimento simples, técnico ou conteudista, mas um conhecimento permeado de intencionalidades ligadas ao tipo de educação, de cidadão, de sociedade, de ensino e de aprendizagem.

A esse respeito Libâneo (1994) afirma que a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino. Para ele, a formação do professor abrange duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática.

Isso significa que, para dirigir com competência o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter uma sólida formação teórica, que deverá estar associada a sua prática docente, ambas adquiridas respectivamente em sua formação inicial e/ou continuada, e na prática docente, no cotidiano escolar, de forma pedagógica, intencional e organizada. No entanto, a partir dessa tabela e de dados que apareceram em toda a pesquisa, é possível inferir que os professores pesquisados estão valorizando somente “o conhecimento do conteúdo da disciplina”, sendo este o conhecimento que norteia sua prática docente.

Mizukami et al (2002) sugere que, tanto nos cursos de formação inicial quanto em programas de formação continuada, há a necessidade de os professores compreenderem os conteúdos de sua área de conhecimento, bem

---

<sup>25</sup> Essa tipologia de Shulman foi trabalhado no I capítulo.

como saber ensiná-los aos alunos considerando suas diversas características, necessidades e pluralidade cultural.

A última questão do questionário aplicado a todos os professores do curso buscou conhecer quais os maiores problemas enfrentados pelos docentes em sua prática profissional no magistério. As respostas apresentadas, levaram-nos à tabela 5:

**Tabela 5. PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES**

1	Problema citado*	n	%
2	Desinteresse dos alunos	18	60,0
3	Falta de equipamentos	9	30,0
4	Despreparo dos alunos	8	26,7
5	Valorização do professor	4	13,3
6	Incentivo	4	13,3
7	Falta de biblioteca	3	10,0
8	Estrutura física	3	10,0
9	Desgaste	2	6,7
10	Respeito com os docentes	2	6,7
11	Desinteresse profissional - alunos	2	6,7
12	Ligação administração/professor	2	6,7
13	Falta de suporte	1	3,3
14	Descaso dos alunos pelo ensino	1	3,3
15	Experiência em sala	1	3,3
16	Pré-requisito - alunos	1	3,3

FONTE: questionário de Pesquisa \*mais de uma resposta por sujeito pesquisado

Os maiores problemas apontados pelos professores fazem referência ao aluno e à instituição. Não menosprezando o peso dessas questões para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, essas respostas revelam que os professores focam suas dificuldades nas características extrínsecas à sua própria formação e atuação docentes.

Em face das dificuldades encontradas em seu fazer docente, os professores do Curso de Engenharia Agrícola, sujeitos da pesquisa, com um período de experiência no ensino superior que lhe dá segurança em sala de aula,

têm um repertório de saberes adquiridos na prática, indicando não haver tantos choques que são próprios aos professores iniciantes, em relação à ação docente.

Ao questionar um professor sobre a dificuldade em suas primeiras aulas e hoje, ele respondeu: “São menores, são bem menores as dificuldades, hoje eu acho que consigo diversificar bastante a aula fazer diferente, acho que dá para... hoje melhorou bastante digamos, tem muito o que (sic) caminhar, mas já melhorou bastante”. Na fala desse professor, é possível constatar o exposto no parágrafo acima. Este como os demais entrevistados demonstram terem adquirido um fazer, transformado em habitus, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2003).

Apesar de identificarmos a ausência ou mínima formação pedagógica dos professores em processo de formação continuada, visto não a terem na formação inicial, e de apreendermos as dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem (através de observações de sala de aula e entrevistas), quando questionados sobre os principais problemas enfrentados em sua prática docente, nenhum item referente à formação para a docência foi citado.

Vejam no quadro a seguir o cruzamento de dados obtidos no questionário aplicado a todos os docentes do curso em relação à formação pedagógica e problemas do dia-a-dia da docência.

**Tabela 6. NÚMERO DE DOCENTES DISTRIBUÍDOS EM RELAÇÃO AOS PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE E POR POSSUIR OU NÃO FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

	Problema Citado	Possui formação didático-pedagógica			
		Não		Sim	
		n	%	n	%
1	Desinteresse dos alunos	14	77,8	4	22,2
2	Falta de equipamentos	7	77,8	2	22,2
3	Despreparo dos alunos	5	62,5	3	37,5
4	Falta de biblioteca	3	100,0	0	0,0
5	Estrutura física	3	100,0	0	0,0
6	Incentivo	3	75,0	1	25,0
7	Respeito com os docentes	2	100,0	0	0,0
8	Desinteresse profissional - alunos	2	100,0	0	0,0
9	Falta de suporte	1	100,0	0	0,0
10	Valorização	1	25,0	3	75,0
11	Desgaste - professor	1	50,0	1	50,0
12	Experiência em sala	1	100,0	0	0,0
13	Ligação administração/professor	1	50,0	1	50,0
14	Descaso dos alunos pelo ensino	0	0,0	1	100,0
15	Pré-requisito	0	0,0	1	100,0

FONTE: questionário de Pesquisa \*mais de uma resposta por sujeito pesquisado

Aprendemos a partir desse quadro que os professores que não possuem formação pedagógica identificam com maior ênfase problemas referentes ao interesse e preparo do aluno, decorrente principalmente das lacunas da escolaridade no ensino básico, sério problema a ser enfrentado. Para os professores, em sua maioria, os problemas enfrentados são “culpa” do aluno. Isso fica claro no discurso dos professores no qual, entre as diversas formas de colocar a problemática enfrentada em sua prática, o aluno é o responsável pelos problemas enfrentados no dia-a-dia da prática dos professores. Assim colocam “desinteresse dos alunos”, “despreparo dos alunos”, “desinteresse profissional – alunos”, “descaso dos alunos pelo ensino”.

Em seguida, citam fatores referentes à estrutura física da instituição como principais fatores externos que influenciam a sua prática docente. Do ponto de vista docente e de seu preparo para essa atividade, não foi levantado nenhum ponto.

Ao representarem suas dificuldades principalmente focadas no aluno, percebe-se que a ênfase do trabalho do professor está no processo de ensino. Fica evidente que o que prevalece na atuação desses professores é um processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”; e se estes não aprendem é por sua própria culpa.

Para Masetto (2003), o processo de ensino e o processo de aprendizagem são complementares e se integram, no entanto não são idênticos. A ênfase dada num ou noutro processo implica resultados diferentes. O autor afirma que até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino. Daí, a organização curricular continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudísticas e predominam os assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, pouca abertura é dada a outras áreas de conhecimento, quase nenhuma para interdisciplinaridade ou para temas transversais, e há pouco incentivo para a investigação científica na graduação.

A metodologia é, portanto, uma metodologia de ensino centrada na aula expositiva ou leitura de livros e artigos e sua repetição em sala de aula. O programa deve ser cumprido independente de haver aprendido ou não. A avaliação é classificatória e realizada mediante a aplicação de provas tradicionais.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática. Relacionando essa tese com o resultado de nossa pesquisa, vem o questionamento: qual o resultado de um trabalho institucional voltado para a formação didático-pedagógica de seu quadro docente?

Essa questão nos vem principalmente revendo o desabafo de um professor entrevistado que, ao final da entrevista, diz que conversamos coisas sobre as quais ele não havia pensado antes.

Problematizar a prática docente como ponto de partida para identificar necessidades formativas é promover, entre os professores, oportunidades de diálogo sobre suas visões de ensino e suas práticas, de modo a situar e teorizar sua história, suas experiências, sua afetividade, sua emoção,

suas crenças e valores como fatores que o constituem como professor. Dessa forma, qualquer proposta de formação (inicial ou contínua), deve registrar o ponto de vista do professor, sua subjetividade, seu conhecimento e saber fazer, mobilizados em suas ações cotidianas.

Até o presente momento, trabalhamos com os dados do questionário aplicado a todos os docentes do curso. Nos próximos itens, apresentaremos os dados obtidos através do questionário e observação das aulas dos cinco professores que participaram dessa etapa da pesquisa. Apresentaremos de forma breve o perfil dos sujeitos da pesquisa, a representação que possuem em relação a sua formação didático-pedagógica, o ingresso no magistério superior, o planejamento das aulas, o processo de avaliação dos alunos, a relação professor-aluno, ...

## **2. Perfil dos Entrevistados**

Optamos por apresentar um breve perfil dos sujeitos que participaram das entrevistas e que consentiram em nossa presença em sala de aula por considerar essa informação importante para o prosseguimento das análises.

Como já explicitado no capítulo anterior, nem todos os professores que responderam ao questionário dentro dos critérios por nós definidos para as entrevistas e observações consentiram em participar desta fase da pesquisa. Assim ficou representada a amostra: cinco professores, com tempo entre cinco e dez anos no ensino superior, entre os quais um com idade entre 26 e 30 anos, três com idade entre 31 e 36, um com mais de 36. Incluir sobre ciclos vida prof

Nenhum com formação didático-pedagógica. Quanto ao regime de trabalho, três fazem parte do quadro efetivo e dois são contratados.

Frente à atuação como docente universitário, três consideram sua formação didático-pedagógica satisfatória e dois, parcialmente satisfatória. Todos informaram estar no magistério por razões circunstanciais e não por ser esta a primeira opção profissional. No entanto, todos declararam gostar do que fazem. O verbo “gostar” em relação à profissão fez parte de todos os discursos.

Para garantir a não identificação dos participantes deste estudo, utilizamos a identificação alfabética. Vejamos:

Professor A: Aí foi no período de mestrado e todo período de doutorado. A gente tinha que ministrar aulas para os cursos de graduação. Aulas práticas. A partir daí eu acabei *gostando* da atividade e hoje eu *gosto* de ministrar as aulas.

Professor B: É, o que me mantém é realmente aquela coisa, que eu *gosto*. Eu acredito que devo fazer isso por muito e muitos anos. Então, eu acho que é satisfação mesmo. Aquela coisa de fazer o que *gosta*. Eu acho que é isso.

Professor C: Eu sempre *gostei* muito de ensinar, inclusive na minha turma eu tinha essa vocação de estar passando informação para os meus outros colegas.

Professor D: Eu *gosto*.

Professor E: Eu *gosto*, eu gosto de sala de aula, me sinto bem em sala de aula. Hoje eu consegui fazer parte do quadro permanente aqui da UEG (...) eu tenho uma participação maciça em sala de aula. Eu *gosto* muito de sala de aula. A sala de aula para mim é um compromisso que normalmente, ela prevalece sobre qualquer outro compromisso.

Tais respostas são coerentes com os resultados obtidos na pesquisa de Vasconcelos (2000) sobre a docência entre profissionais que não tiveram essa formação. Nessa pesquisa a autora identificou como um traço da docência universitária o “prazer” obtido nesta atividade que, embora, pouco rentável, apresenta-se como instigadora, gratificante, realmente prazerosa. Ainda o professor A faz referência a uma medida<sup>26</sup> adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES - , mais recentemente, no ano de 2000, visando à formação de professores para o ensino superior. “Aí foi no período de mestrado e todo período de doutorado. A gente tinha que ministrar aulas para os cursos de graduação.”

Além dessas informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa, alguns fragmentos das entrevistas revelam elementos importantes sobre a visão da profissão e do modo de trabalhar. Esses fragmentos falam por si mesmos;

---

<sup>26</sup> Através dessa medida tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua responsabilidade, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, tenham na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível. As orientações restritas ao tempo e local de atuação. Não se exige que o próprio formando analise a atividade de docência que realizou, nem que seu orientador o faça. (Portaria Capes N° 09 DE 2000)



revelam dos dilemas vivenciados pela maioria dos professores as dificuldades e prazeres da profissão:

Professor A: É, a universidade é uma universidade nova, uma universidade com muitos problemas. E, a gente acredita que futuramente possa resolver muitos problemas (...) Acho que essa forma vai demorar um pouco, mas nós do curso de Engenharia Agrícola, estamos buscando equipar todos os laboratórios para que dê uma boa formação aos alunos, aos acadêmicos.

Professor B: Eu já trabalhei como Pró-Labore muitos anos no Ensino Médio. Lá você tinha a preocupação com o aluno; aqui talvez você tenha uma preocupação menor. Mas acho que não devia ser assim não, mas acaba sendo. Então as preocupações são grandes eu julgo talvez que você pode estar contribuindo positivamente ou negativamente para um profissional.

Professor C: Eu acho que nos temos algumas dificuldades. (Pausa) O curso de engenharia agrícola da UEG, aqui onde eu to trabalhando, eu acho que falta muita parte pratica até por um problema da universidade mesmo, então eu acho que o ensino não tem a sua parte complementar que seria a aula pratica.

Professor D: Eu acredito que a UEG tem um caminho longo pela frente, mas ela começou a engatinhar, e eu já tenho algum tempo que eu to na UEG, eu tenho 4 anos na UEG, 4 a 5 anos se não me engano, mas muita coisa já mudou, mudou assim o nível de conscientização dos professores, dos alunos

Professor E: Tem muito professor que não tem didática. E não é porque ele não se esforça. Às vezes até se esforça muito, mas não tem aptidão para aquela profissão. Da mesma forma que a tem pessoa tem aptidão para ser político, para ser um médico, para ser um engenheiro; Ela também tem que ter aptidão para ser professor. Ela precisa se identificar. A primeira pergunta seria: Você gosta disso? Ou você está nisso porque foi a sua primeira oportunidade de emprego?

Esses fragmentos de falas expressam sentimentos em relação ao papel social da profissão, sentimentos de angústias frente às dificuldades encontradas no cotidiano da universidade, a precariedade das condições de trabalho. Confirmam as reflexões e análises que os professores, tanto quanto grande parte dos que lidam com o ensino, fazem de seu trabalho. Essas reflexões e análises ajudam a compor a percepção que possuem sobre sua formação e a prática docente.

### 3. De bacharel a docente – o ingresso no magistério superior

Em relação à forma de ingresso no magistério superior, observamos que a maioria dos professores entrevistados o fez por necessidade, ora financeira, ora como exigência da Capes no curso de mestrado ou doutorado. Portanto, a casualidade e a sobrevivência nortearam o ingresso ao magistério superior da maioria desses professores. Apenas um entrevistado afirmou tê-lo feito por vocação.

Vejamos o depoimento dos professores:

Professor A: Tornei professor do ensino superior quando ... comecei a ser bolsista da Capes - Conselho de aperfeiçoamento do Ensino Superior- e foi onde eles tentam fazer treinamento de alunos para serem professores do Ensino superior.(...) Nesse momento comecei a ministrara as aulas do curso de graduação na Universidade Federal...<sup>27</sup>. Foi a partir daí é que entrei\acabei me tornando professor aqui da UEG.

Professor B: [...] minha ida para a universidade aconteceu numa situação de necessidade mesmo, porque eu terminei o mestrado e ao término da bolsa do mestrado recebi um convite para fazer o doutorado em ... Federal Fluminense, Niterói e praticamente estava tudo acertado para eu ir para lá e era um ano de transição de FHC para Lula e o FHC suspendeu todas as bolsas e eu fiquei assim de um dia para o outro sem promessa de bolsa ou seja sem dinheiro para viver.

Professor C: Quando e como. Eu sempre gostei muito de ensinar, inclusive na minha turma eu tinha essa vocação de ta passando informação pros meus outros colegas, e quando eu terminei, eu tava terminando o curso eu já comecei a dar aulas de matemática num colégio perto de casa e isso foi continuando, ai eu resolvi fazer mestrado e continuar dando aula.

Professor D: Foi meio que no susto, é... na verdade em 97, 98 foi quando eu comecei a carreira de professor, foi assim meio que por curiosidade, meio que por necessidade, e...

Professor E: (...) e eu já comecei a trabalhar na tese e eu já procurava alguma coisa, olhava talvez até mesmo como docente, não tinha um emprego. E surgiu uma oportunidade aqui em Anápolis (...) a UEG ia lançar o curso de Engenharia Agrícola.

Fica evidente nesses discursos que não houve nenhuma preparação específica para a docência. O ingresso na profissão não se caracterizou por uma escolha profissional primeira. Mesmo o professor que afirma tê-lo feito por vocação e sempre ter gostado de ensinar, não buscou essa formação específica

<sup>27</sup> Omitimos o nome da instituição com o objetivo de não identificar o sujeito da pesquisa.

em cursos de formação didático-pedagógica. Assim foi a competência acadêmica, a formação na área específica do saber os fatores preponderantes ao ingresso no magistério superior.

Como observado por Pimenta e Anastasiou (2002) o ingresso no magistério superior por uma oportunidade de emprego é uma realidade que se configura pela expansão das instituições particulares de ensino em todo território nacional. No entanto esta expansão não vem associada a processos de profissionalização nem inicial e nem continuada para docentes universitários. Ratificamos que a exigência para esse nível de ensino se encontra associada apenas à formação na área específica. O que é realidade de 4 dos 5 professores entrevistados, para os quais a atividade docente foi, no primeiro momento, uma oportunidade de obtenção de renda e não como uma profissão de escolha.

Para as autoras, a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Os anos passados na universidade já são uma preparação, um início do processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando esses profissionais passam a atuar como professores no ensino superior, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Ainda assim, as instituições de ensino que recebem esses profissionais das mais variadas áreas, na maioria das vezes, não se preocupam com os aspectos inerentes a docência. Essa formação ou parte da busca solitária do “professor” ou não ocorre como tem se mostrado nesta pesquisa.

Apesar de considerarmos que o tempo mínimo desses professores no ensino superior é de 5 anos, nesse período, nenhum buscou formação na área da docência, mesmo os que têm dedicação exclusiva ao magistério, ou seja, quatro dos cinco entrevistados.

#### 4. Formação docente – entre o ser e o tornar-se professor

Isabel Cunha e Leite (1996) destacaram em suas pesquisas a importância de que se faça uma análise da ausência do caráter pedagógico no ensino universitário, o que deveria ser exigido, além do domínio de conhecimentos a serem transmitidos. Somados aos sólidos conhecimentos na área em que lecionam, os professores necessitam também de habilidades pedagógicas suficientes para desenvolver com eficácia o processo ensino-aprendizagem. Assim, buscamos conhecer como se deu a formação para a docência dos professores com formação em bacharelado.

É interessante observar que ao serem questionados sobre como se deu sua formação para a docência, todos os professores relacionaram essa formação com a “troca” de experiências com outros professores e com a experiência adquirida na prática:

##### **Aprende-se a Ensinar pela Troca de Experiência**

Professor A: É... a formação didático-pedagógica, acabei aprendendo com outros professores, mas formação didático-pedagógica, não, não fiz nenhuma disciplina na área didático-pedagógica durante o curso. Acho que só fiz uma disciplina... acho que era... Metodologia do Ensino Superior, no doutorado. A partir daí não tive mais nenhuma disciplina voltada a essa qualificação.

Professor B: Realmente eu não tenho formação nenhuma na área de licenciatura. Sou bacharel nu e cru. No máximo a gente ouve as conversas e acaba às vezes aprendendo, pegando o jeitão de licenciado.

Professor E: E a gente vai aprendendo com o dia-a-dia, aprendendo com os licenciados, com algumas palestras, algumas semanas e eventos destinados a esse tipo de discussão.

##### **Aprende-se Ensinar com a Prática**

Professor C: Olha isso você vai fazendo em sala de aula. O aluno acaba sendo sua cobaia, mas você vai fazendo, vendo o que não funcionou nesse semestre, no semestre que vem você começa a mudar a sua maneira de passar as informações ao aluno, de auxiliar o aluno, e com o tempo você vai tendo uma melhor didática em sala de aula, pra mim foi isso.

Professor D: Na unha e no braço, eu fiz alguns cursos de didática, pelo SENAC, mas não para o ensino superior, mas na área técnica, mas não chegou a ser um curso realmente dedicado ao ensino superior.

Professor E: Ela se deu basicamente com a experiência do dia-a-dia. Eu sou bacharel, não tenho uma formação de licenciatura.

A representação que os professores têm é que a formação para a docência se dá na prática, pela convivência com outros professores. Tardif (2002) esclarece que cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. De fato, os professores constroem seus saberes no decorrer de sua prática docente, no dia-a-dia de sala de aula, na superação dos desafios, na troca de experiência com seus pares.

Apenas um professor afirmou ter participado em curso de didática, mas direcionado para ministrar aulas em cursos técnicos. Sem ter aprofundado com este professor o direcionamento do curso por ele feito, pressupõe-se que não tenha sido a busca da compreensão da complexidade da tarefa docente, visto os cursos do Senac terem caráter técnico. Este professor comentou na entrevista que além do ensaio e erro “você vai fazendo vendo que não funcionou nesse semestre, no semestre que vem você começa a mudar a sua maneira de passar as informações ao aluno”, houve a citação da participação em eventos que objetivam discutir aspectos da formação para a docência.

O professor A lembrou vagamente de ter feito a disciplina Metodologia do Ensino Superior no doutorado. Essa vaga lembrança revela que esta disciplina não marcou sua formação para docência.

Com efeito, tem sido atribuída à pós-graduação a responsabilidade de formar esse docente através da disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de especialização ou mestrado. Essa estratégia, no entanto, não tem sido suficiente nem para responder as demandas de formação e nem para instaurar uma discussão sobre o trabalho pedagógico no interior das universidades, pois, conforme alerta Dias Sobrinho (1998:145), a representação percepção e a valorização do pedagógico não devem ser objeto de uma única disciplina, mas devem instaurar-se na cultura da instituição e imbuir os objetivos básicos dos programas dos diferentes cursos

Retomando as palavras de Vasconcelos (1998) para uma sólida formação didático-pedagógica não basta o tempo destinado na Pós-graduação. Morosini (1999) também afirma que a inserção da disciplina nos cursos de pós-graduação não é suficiente para a formação de um professor. No entanto, os professores entrevistados colocam-na como um processo natural o qual ocorre

pela convivência com professores licenciados, pela experiência de sala de aula e pelas experimentações do que dá e não dá certo.

Os relatos mostram que o cotidiano dos professores é marcado pela individualidade, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva de trabalho. Segundo Abreu (1983, p. 13), um indivíduo isolado não dispõe de elementos para se rever e se atualizar; é no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador. Apesar de nos relatos haver a presença dos pares no desenvolvimento profissional, em nenhum momento parece haver um diálogo intencional na busca de um planejamento que vise à superação de dificuldades encontradas no cotidiano dos docentes.

Pimenta e Anastasiou (2002) trazem contribuições a essa discussão:

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando. Haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo, a sim mesmos e aos grupos de trabalho (PIMENTA & ANASTÁSIO, 2002. p. 113)

Nóvoa (1994) afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Tardif (2003), por sua vez, ressalta que uma das condições para se concretizarem os saberes experienciais, construídos na ação cotidiana, são as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática. No entanto, mesmo os professores externando construir seus saberes pedagógicos na convivência com seus pares, parece-nos que não ocorre nenhum processo de interação. Para o autor, os saberes construídos na ação cotidiana, possuem três “objetos” condições: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às

quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimentos, mas objetos que constituem a própria prática docente e que se só se revelam através dela.

#### Assim acrescentamos as contribuições de Nóvoa (1995)

o saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social - não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem (NÓVOA, 1995d, p.36).

Ainda analisamos que, na construção de um saber próprio da experiência, não aparece a postura reflexiva dos professores diante das situações do cotidiano da docência, o que lhe permitiria, ao tomar consciência de suas ações julgá-las e aprimorá-las.

Com o objetivo de aprofundar nessa temática, fizemos outra questão “você considera sua formação didático-pedagógica suficiente para exercer a profissão docente?” Na verdade, continuávamos insistindo no mesmo ponto: desvelar qual a representação da formação pedagógica desses professores e a importância dada a ela em sua prática.

Professor A: Olha, eu acho que poderia ter alguma outra formação ... alguma...mais condições de formação didático-pedagógica. Seria importante ter. (..) Mas acho que até então estou tentando suprir essa deficiência procurando sempre melhorar as minhas aulas.

Professor B: Ah, eu não vou dizer suficiente. Está sendo satisfatório

Professor C: Eu acho que no início não eu precisaria ter um curso mínimo sequer de como planejar uma aula, de como você organizar, e isso fez falta no início, hoje você já tem uma base, você tem uma noção de como é feito isso.

Professor D: Eu acredito que não, ainda pode aperfeiçoar muito, cada turma é uma turma e a gente tem que se comportar de um jeito diferente, e buscar na capacitação uma orientação pedagógica pra gente estar melhorando o ensino.

Professor E: Hoje me considero mais maduro para a docência. Procuro aperfeiçoar-me no dia-a-dia com leituras, planejando bem minhas aulas, atualizando, relacionando com a vida.

Esses professores demonstram, em seu discurso, ter segurança no que fazem, mesmo não tendo sido formados para a docência. Professor A diz que “poderia ter” , “seria importante ter”, logo após diz que procura suprir essa deficiência na melhoria de suas aulas. Pautam sua atuação nos saberes específicos da disciplina, relegando formação didático-pedagógica.

Especificamente na fala do professor B “Eu acho que no início não eu precisaria ter um curso mínimo sequer de como planejar uma aula, de como você organizar, e isso fez falta no início” temos uma visão meramente instrumental da didática, com a ênfase na dimensão técnica do processo pedagógico.

De acordo com Candau<sup>28</sup>, esta visão reduz cada vez mais a abrangência e o horizonte de preocupações da didática. Segundo a autora, a didática, desde os seus inícios com Comênio, incluía um amplo espectro de temas que não se reduziam aos aspectos instrumentais do ensino, mas as articulações com a filosofia, a ética, a sociologia, a política, a organização escolar presentes desde as primeiras formulações.

Libâneo (2002) esclarece que a influência da concepção de currículo da escola nova, largamente adotada no Brasil nos anos 60-70, teve forte relação com essa visão instrumental didática. Nas palavras do autor:

Mais tarde, já na vigência da Lei 5.692/71, circulam os livros de Taba (publicado nos EUA em 1962, na Argentina em 1974), Tyler (1974), Fleming (1970) entre outros. É interessante mencionar o livro de Dalila Sperb, Problemas Gerais de Currículo (1966), bastante utilizado nos cursos de formação de professores à época. Esses livros traziam o entendimento clássico de currículo como toda a aprendizagem planejada e guiada pela escola e, portanto, supunha uma ênfase no planejamento curricular como atividade racional formada por três elementos: objetivos, conteúdos ou matéria e métodos ou processos. Essa linha consolidou-se com os livros de Bloom, Mager, Gagné, entre outros, que acabaram por marcar a tendência em currículo cunhada entre nós de tecnicismo educacional. (LIBÂNEO, 2002, p.89)

No Brasil, essa noção de currículo, inclui a didática como uma área subordinada, uma variável curricular encarregada dos métodos e material didático. A didática fica reduzida ao seu caráter instrumental e as funções tradicionalmente inscritas no seu âmbito teórico - o que, como, para quem etc. -

---

<sup>28</sup> CANDAU, Vera Maria. A Didática Hoje: uma Agenda de Trabalho [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_didatica\\_hoje.asp?f\\_id\\_artigo=426](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_didatica_hoje.asp?f_id_artigo=426) acessado em 01 de julho de 2008.



passam para o currículo (Libâneo, 2003). Como bem nos afirma esse autor, é nessa linha que se desenvolveu a mentalidade dos professores sobre currículo e didática. É nessa perspectiva que se situa o discurso do professor B.

Os professores D e E demonstram uma representação mais abrangente do que seja formação didático-pedagógica, para além de seu caráter técnico, situando-a como área do conhecimento que se relaciona ao processo ensino-aprendizagem, o que inferimos a partir dos fragmentos de discurso: “(...) buscar na capacitação uma orientação pedagógica pra gente estar melhorando o ensino”, “Procuro aperfeiçoar-me no dia-a-dia com leituras, planejando bem minhas aulas, atualizando, relacionando com a vida”

A experiência é destacada no discurso dos professores B e E. Somente o professor D ressalta que a busca de orientação pedagógica contribuiria para a melhoria do ensino. Podemos afirmar que, em sua maioria, os professores não têm a formação pedagógica como uma necessidade. Se considerarmos sua formação, todos os professores têm domínio da ciência que ensinam e consideram que têm, em maior ou menor número, domínio de habilidades didáticas. Nas palavras de Benedito (1995, p. 131)

(...) 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. de (BENEDITO, 1995, p. 131)

Analisando essas falas, confirmamos que os professores anteriormente citados orientam sua prática com base nos *saberes da experiência* que advêm do exercício diário da profissão e do conhecimento do meio onde se dá sua execução. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades do saber-fazer e do saber-ser” (TARDIF, 2003, p. 39).

O autor destaca a importância da prática cotidiana na construção do saber docente do professor. Para compreender melhor sua teoria, é necessário retomar o conceito de *de habitus* em Bourdieu :

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p.65)

## **5. Planejando as aulas – organização do trabalho**

Nesta categoria, a representação do docente quanto à sua prática, buscamos conhecer como o professor planeja suas aulas, enfocando a relação entre o ensinar e o aprender. Buscamos conhecer as ações do professor em relação às categorias didáticas: a explicitação de objetivos, a seleção de conteúdos, a definição metodológica.

### **Planejamento Baseado na Seleção de Conteúdos**

Professor A: Eu penso primeiro no conteúdo e depois vamos chegar... porque a minha disciplina como é muito específica, a gente passa por um ponto de mostrar um conteúdo e chegar ao fim, da parte, é ...de um conteúdo não só de uma aula, mas de uma série de aulas, eu vou chegar a um fim, que é um objetivo.

Professor B: Ah... eu faço a leitura do capítulo por completo e sempre que eu vou para sala de aula eu gosto de fazer uma distribuição do que se trata aquele capítulo, quais os pontos relevantes, quais vai (sic) ser os pontos difíceis de passar.(...) Aí eu começo a seguir as seqüências do livro, eu não me preocupo em querer bolar outra seqüência. O autor já se preocupou com isso.

Professor C: Geralmente eu planejo por tópico, conforme a ementa traz o plano de ensino, é... a gente vai fazendo isso por tópico. Então você pega o tópico, e verifica o que é mais relevante para o aluno dentro daquele tópico e aí você sai a dividir isso por conteúdo que você considera importante dentro daquele tópico.

Professor E: Quando, por exemplo, a gente vai assumir uma disciplina que é nova, nós temos que ter um pleno domínio do ementário daquela disciplina e conseguir um ordenamento de conteúdo que tenha início, meio e fim ao longo do semestre e ao longo da aula.

### **Planejamento Baseado nos Objetivos de Ensino**

Professor D: Planejar uma aula é uma coisa bem interessante e às vezes é... desgastante, porque você tem que planejar a aula sempre com um plano B. Eu tenho em mente os objetivos que ele tem que chegar, no caso de desenho, aonde(sic) a gente tem que alcançar o nível desejado. Agora, às vezes nem sempre isso é possível.

Em relação aos depoimentos acima, constatamos que os conhecimentos didático-pedagógicos não estão elaborados no pensamento docente. A maioria deles coloca o conteúdo como única referência para planejar uma aula: “Eu penso primeiro no conteúdo”, “aí eu começo a seguir as seqüências do livro”, “você sai a dividir isso por conteúdo”, “nós temos que ter um pleno domínio do ementário daquela disciplina”. Não fazem uma relação entre objetivos, conteúdos e métodos.

Essa visão dos professores está em conformidade com o que afirma Masetto (2003):

Pra a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui relevância toda especial. Em geral é o conteúdo da disciplina que define o plano, os exercícios, a avaliação, a escolha dos professores e suas contratação, a importância e atualidade de cada disciplina (MASETTO, 2003, p. 9)

Em decorrência dessa tese, os professores são selecionados e contratados para ministrar determinada disciplina pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo. A partir daí, o planejamento da disciplina está baseado em organizar o conteúdo que será trabalhado e o cronograma das aulas para garantir que todo o conteúdo seja dado.

Planejar o conteúdo dessa forma não permite que ele seja um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Podemos inferir que, para eles, o conhecimento do conteúdo é o primordial para a atividade docente, para a qual realmente não vêm a necessidade de uma preparação específica, ou seja, uma preparação para lidar pedagogicamente com esse conteúdo.

De acordo com Zanatta (2003), o que caracteriza o trabalho pedagógico é a intencionalidade da ação educativa, ou seja, lidar pedagogicamente com algo significa dar uma direção determinada, um rumo ao processo educacional. Sendo o ensino uma atividade eminentemente pedagógica, implica finalidades e meios de formação humana conforme objetivos sociopolíticos que expressem interesses sociais de classes e grupos. Dessa forma, os objetivos gerais e específicos referentes ao desenvolvimento e

transformação dos educandos orientam a seleção dos conteúdos, o tratamento didático dos conteúdos, bem como a escolha dos métodos que conduzem aos objetivos. O método é determinado pelo conteúdo, mas a categoria objetivo é também determinante da relação conteúdo-método. Com base nessas relações, pode-se afirmar que a linha fundamental do processo didático é a unidade da relação entre objetivos-conteúdos-métodos. Sobre essa relação, esclarece Libâneo (1994):

[...] o conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos. [...] É preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa considerar a relação de subordinação dos métodos aos objetivos gerais e específicos. [...] A matéria de ensino é o elemento de referência para a elaboração de objetivos específicos que, uma vez definidos, orientam a articulação dos conteúdos e métodos. Por sua vez, os métodos, à medida que expressam formas de transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção de objetivos e conteúdos (Libâneo, 1994, p. 153).

Zanatta (2003) ao comentar sobre a unidade dos elementos do processo de ensino argumenta que os objetivos explicitam intenções educativas relacionadas com a matéria ensinada; os conteúdos constituem a base de conceitos para atingir os objetivos e determinar os métodos; os métodos indicam os passos, as formas didáticas e os meios organizativos que viabilizam a assimilação e internalização dos conteúdos e, obviamente, o alcance de objetivos.

De acordo com Libâneo (1994), conteúdos são também modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. E, os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade.

Zanatta (1996) deixa claro que a escolha dos objetivos é um importante trabalho a ser realizado pelo professor, por estes serem a base informativa e formativa do processo de transmissão e assimilação. Complementa que para executar tal tarefa, o professor poderá ter como referência os conteúdos

básicos da ciência e as exigências teóricas e práticas colocada pela prática de vida dos alunos.

Os objetivos antecipam os resultados e os processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (...) (LIBÂNEO, 1994, p.119)

A partir da definição dos objetivos é que coerentemente virão os conteúdos e métodos. Essa compreensão dos objetivos como o ponto de partida de todo planejamento só aparece na compreensão do professor D: “Eu tenho em mente os objetivos que ele tem que chegar.” Não obstante isso, pode se dizer com base na discussão acima que objetivos sem métodos não são alcançados.

Isso nos reporta a Gil (2005), o qual coerente com a definição de Libâneo, afirma que , numa perspectiva moderna, são os objetivos o ponto de partida para as ações de ensino. Logo devem ser os conteúdos derivados dos objetivos e não o contrário. Ter os conteúdos como ponto de partida para o planejamento de ensino, como nos apresenta o resultado da pesquisa, é focar o processo de ensino e não considerar o de aprendizagem, como se ambos fossem dissociados.

Quando o professor responde que “Aí eu começo a seguir as seqüências do livro, eu não me preocupo em querer bolar outra seqüência” (Professor B), vemos que a compreensão que ele tem de conteúdo é a de transmitir a matéria do livro didático. Para Gil (2005), essa postura comum até algumas décadas atrás e ainda presente em muitas escolas superiores, é uma forma de simplificar a tarefa docente no que se refere ao planejamento dos conteúdos. O professor do passado, segundo ele, tomava os programas elaborados pelas autoridades educacionais ou “pelos grandes mestres” e os passava aos alunos, pouco importando o seu rendimento. Para um de nossos entrevistados, professor B, “O autor já se preocupou com isso”, ou seja, a seleção e distribuição do conteúdo.

Para Libâneo (1994, p. 127), essa concepção de considerar o conteúdo como matéria do livro didático não é totalmente errada . O problema é considerar os três elementos do ensino *a matéria, o professor, o aluno* de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro; sem

estabelecer o movimento de reciprocidade entre eles. Nesse caso a postura do professor tem orientações da pedagogia tradicional, com uma proposta de educação centrada no professor. Valoriza o conteúdo livresco e a quantidade. O professor fala, o aluno ouve e “aprende”. Não propicia ao sujeito que aprende um papel ativo na construção dessa aprendizagem, que é aceita como vinda de fora para dentro.

Essa prática pedagógica se caracteriza pela sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura ( Cf. LIBÂNEO, 1994).

É próprio dessa orientação não considerar o conhecimento prévio do aluno:

Professor B: Conhecimentos anteriores... é, geralmente eu comento “isso é muito visto no 2º grau” e nós podemos passar com uma certa rapidez. Isso aqui não se vê no 2º grau, eu julgo que eles têm esse conhecimento. Às vezes eu não fico perguntando, eu até pergunto, mas se eles falam “Ah nós não temos”, mas como é uma coisa assim que provavelmente a maioria viram (sic), eu passo geralmente correndo. (...) Então geralmente eu conto com esse conhecimento que eles devem vir do 2º grau. Mas a maioria das vezes não vem.

Professor E: O aluno tem que ter uma bagagem prévia. Ele não pode voltar num conteúdo de uma disciplina. Ele tem que estudar por fora porque outros alunos acompanham e outros vão além. Então não dá para prejudicar quem acompanha e quem está além em função de dois ou três atrasados. Estes precisam se preparar um pouco melhor. As minhas disciplinas são semi ou profissionalizantes, assim parte-se do princípio que eles já tenham um pré-requisito para o curso.

Podemos afirmar que há uma forte influência da racionalidade técnica no discurso dos professores e em sua prática, principalmente os que atuam a partir dos conteúdos prescritos, sem se preocuparem com uma criteriosa seleção, com o objetivo de proporcionar resultados significativos.

Essa fragmentação própria do paradigma taylorista, aparece na prática desses docentes, os quais tornam-se executores das propostas, dos programas, e dos planos produzidos por outros. Esse modelo pressupõe a superioridade dos saberes teóricos sobre os saberes práticos. O professor visto como apenas executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”; a atividade profissional concebida como meramente instrumental,

voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas.

Ainda, para Medeiros e Cabral (2006):

(...) a racionalidade técnica, cujas raízes foram afincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor. Eis o que chamamos de “ranço” da racionalidade técnica. (MEDEIROS E CABRAL, 2006, p.7)

“Praticamente a aula é eu no quadro e eu faço algumas perguntas para os alunos e eles não respondem, raramente algum aluno vai ao quadro” (Professor B). No discurso do professor, o processo ensino-aprendizagem é tomado como algo mecânico e o conteúdo desvinculado de sua real concepção. A esse respeito Libâneo (1994):

Esse entendimento sobre os conteúdos de ensino é insuficiente para compreendermos seu verdadeiro significado. Primeiro, porque são tomados como estáticos, mortos, cristalizados, sem que os alunos possam reconhecer neles um significado vital. Segundo, porque subestima a atividade mental dos alunos, privando-os da possibilidade de empregar suas capacidades e habilidades para aquisição consciente dos conhecimentos. Terceiro, porque o ensino dos conteúdos fica separado das condições sócio-culturais e individuais dos alunos e que afetam seu rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 128)

Na realidade pesquisada, o planejamento é baseado no conteúdo, sem a relação entre os componentes do processo de ensino, a unidade objetivos-conteúdos e métodos, logo sem compreender o valor didático desse planejamento e sem relacioná-lo com o contexto.

Assim:

Faz-se necessário superar um ensino restrito à exposição oral dos conteúdos factuais e ao uso do livro didático, primeiro, dando ênfase ao *o processo de investigação, aos modos de pensar a que as disciplinas recorrem*; segundo, colocar os conteúdos em referência ao mundo prático, ao mundo da vida, isto é, considerar a funcionalidade dos conteúdos (LIBÂNEO, 2002, p.30).

## 6. A aprendizagem dos alunos: avaliar ou medir

Para iniciar essa análise, buscamos a concepção de avaliação de aprendizagem em Luckesi e Libâneo (1994). Luckesi (1995) define “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Libâneo (1994) define avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades seguintes.

O autor esclarece que a avaliação cumpre pelo menos três funções que atuam de forma interdependente e não podem ser consideradas isoladas

1) pedagógico-didática – nesta função a avaliação refere-se ao cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Nesta dimensão os resultados do processo ensino vão evidenciar ou não o “atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social.” Ao cumprir sua função didática, contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

2) função diagnóstica - ao mesmo tempo que permite ao professor identificar progressos e dificuldades dos alunos, permite diagnosticar sua própria atuação a fim de determinar modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos.

3) função de controle – refere-se aos meios e à frequência das verificações e de qualificações dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.”Permite ao professor, através de uma variedade de atividades, observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais”.



Na concepção dos dois autores, é um processo dinâmico e re-encaminha a ação, é um instrumento de aprendizagem, um método de coleta e análise de dados com o objetivo da melhoria da aprendizagem dos alunos e parte integrante desse processo. Essas concepções são baseadas no que é ideal. Buscamos conhecer o que os professores realizam na prática da avaliação, o real.

Em quatro dos cinco depoimentos, os professores demonstram que, para eles, a avaliação apresenta-se como medida, prova, verificação da aprendizagem. Essa foi a dimensão mais lembrada.

Professor A: Eu uso trabalho, eu sempre utilizo trabalho. Eu não sou de cobrar presença em sala, eu uso trabalho e uso a prova mesmo que é uma forma de ele ter que estudar rever todo conteúdo. Acho que não existe outra forma de avaliar(...)

Professor B: Olha as avaliações são realmente... só tem uma forma de avaliação. Talvez um bacharel peca nisso. É provas individuais sem consulta, infelizmente é assim eu aplico duas provas para fechar uma nota e estou aberto se os alunos estiverem dispostos a fazer uma substitutiva, um dia substituímos aquela nota, mas a matéria é total.

Professor C: Geralmente eu tento fazer mais do que uma avaliação, geralmente é um trabalho prático. (...) É às vezes também peço muitos seminários, só que os seminários que têm, todos os outros alunos são obrigados a estar presentes, e todos os alunos são obrigados a participar com questionamentos. E as minhas avaliações, porque não tem outra maneira de avaliar, são provas, geralmente são de conteúdos vistos em sala de aula(...)

Professor E: Aqui na UEG utiliza-se o seguinte sistema: o conteúdo teórico da aula de hoje pode ser cobrado na aula seguinte na forma de um teste rápido, no início da aula. Isso fica bem claro para os alunos na primeira aula. Eles sempre estão com uma preocupação: vai ter o teste ou não? A resposta é não sei, vamos ver lá na hora! Se eles relaxam demais, se eles deixam de estudar, começa a faltar muita aula, depois de um feriado como o carnaval, todo mundo se diverte, esse é um bom momento para dar uma aquecida. Precisa o aluno não esquecer do compromisso que eles têm ao sair de casa para vir estudar. Eles não podem esquecer por que estão na universidade (...)

Há momentos em que o professor E destaca o papel disciplinador da avaliação “Se eles relaxam demais, se eles deixam de estudar, começa a faltar muita aula, depois de um feriado como o carnaval, todo mundo se diverte, esse é um bom momento para dar uma aquecida”.

Segundo LUCKESI (1995), uma “oportunidade” da melhoria da nota, permitindo que faça uma nova aferição não significa que ocorra uma orientação

para que o aluno estude a fim de aprender melhor, mas que estude tendo em vista a melhoria da nota. Isso se expressa no discurso do professor:

Professor B: (...) estou aberto se os alunos estiverem dispostos a fazer uma substitutiva, um dia substituímos aquela nota, mas a matéria é total.

Os professores A, B e C ressaltam que a prova é um procedimento avaliativo indispensável. A esse respeito, Libâneo (1994) afirma que as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos. A questão é que os resultados obtidos devam ser uma análise e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e uma diretriz para esse processo.

Mas, nos discursos acima podemos destacar a não-compreensão da avaliação enquanto mecanismo capaz de fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Ainda que está faltando o elemento que caracteriza a avaliação que é a aprendizagem. Apenas um dos entrevistados percebe a avaliação com ênfase em sua função diagnóstica, busca sanar as dificuldades dos alunos e reorientar a aprendizagem:

Professor D: Assiduidade eu acho importante, nesse caso não tem como avaliar o aluno se ele não está presente, já que é pratica em sala de aula e eu posso acompanhar de perto o desenvolvimento dele. Quando eu peço pra ele desenvolver eu estou comparando ele em relação a ele mesmo e não em relação a outro, acompanho a evolução dele mesmo em si (...) As avaliações são comentadas e Sempre orientadas com eles, porque que eles deixaram de obter pontos, ou o que eles erraram e onde que eles tem que melhorar, já é passado, inclusive eu já corrijo na própria sala de aula para que no próximo desenho eles já possam ta melhorando.

Para complementar a análise, buscamos o item avaliação nos planos de ensino, o qual apresentamos na tabela abaixo.

**Tabela 7. A AVALIAÇÃO SEGUNDO O PLANO DE ENSINO**

<b>Professor</b>	<b>Como avalia segundo o plano de ensino</b>
Professor A	A avaliação será feita por meio de duas provas e um trabalho, a ser apresentado nas formas oral e escrita. A primeira prova constituirá a primeira verificação de aprendizagem (1ª VA) e a média entre a segunda prova e o trabalho, a segunda verificação de aprendizagem (2ª VA).
Professor B	<p>a) Avaliações de aprendizagem individuais; Seminários;</p> <p>b) Testes(exercícios) feitos em sala de aula;</p> <p>c) Relatórios de experiências realizadas no Laboratório de Ensino.</p> <p>Durante o semestre letivo, serão realizadas 4 avaliações* (P1, P2,P3,P4), cada uma valendo 4,0 pontos, com assuntos especificados dentro do conteúdo programático. Os testes (exercícios) e relatórios somados valem 2,0 pontos.</p> <p>* As notas serão compostas da seguinte forma: 1ª VA: P1+ P2+ NL1 (nota dos testes + relatórios) 2ª VA: P3+ P4+ NL2 (nota dos testes + relatórios)</p>
Professor C	Provas, Listas de exercícios, Trabalhos e Participação em sala de aula
Professor D	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exercícios desenvolvimentos em sala de aula.</li> <li>-Provas.</li> <li>-Trabalhos individuais ou em grupo.</li> </ul> <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Criatividade: capacidade de assimilar conhecimento e traduzi-los em respostas teóricas e práticas segundo processo estabelecido.</li> <li>-Conteúdo: nível de conhecimento e de assimilação dos conteúdos abordados durante o curso.</li> <li>-Organização e apresentação: clareza, organização e objetividade na graficação dos exercícios, trabalhos e provas, coerência na linguagem, uso correto da folha de papel, (lay-out), representação correta de linhas, letras e números, cotas e carimbos.</li> <li>-Participação: assiduidade, empenho, iniciativa, organização e responsabilidade na condução dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula ou fora dela.</li> </ul>
Professor E	Os alunos serão avaliados quanto aos objetivos do curso através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabalhos individuais ou em grupo, relatórios, provas escritas, testes e exercícios</li> </ul>

FONTE: Planos de Ensino das disciplinas – 2007/2

Os planos de ensino apontam para uma avaliação como prática de verificação de aprendizagem. A tarefa de avaliação como verificação ocorre pela “coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas,etc.” (LIBÂNEO, 1994, p.196)

Ao confrontarmos os depoimentos com os planos de ensino, verificamos que os procedimentos usados na avaliação privilegiam a função de

controle, a verificação. Conforme LUCKESI (1995), este fato fica patente na escola brasileira, quando observamos que os resultados da aprendizagem têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando que se expressa em aprovação ou reprovação.

## **7. A relação professor-aluno**

Conforme (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 8) a docência é "...uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana."

Libâneo (1994) defende que a interação humana é um do aspecto fundamental da organização da "situação didática", tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. O autor ressalta que esse fator faz parte das condições organizativas do trabalho docente, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores.

Também Isabel da Cunha (2003, p. 71) tem posição próxima à de Libâneo. Segundo ela, a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino, pela forma como o professor se relaciona com sua própria área do conhecimento e pela sua concepção de ciência e de produção do conhecimento. "E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte desta relação." Em sua pesquisa, a autora afirma que dificilmente os alunos apontariam um professor como bom, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino "saberes específicos" ou habilidades para organizar suas aulas "saberes pedagógicos", além de manter relações positivas .

No entanto, o que os alunos enfatizam ao verbalizar o porquê da escolha de um professor, são os aspectos afetivos. É interessante observar que os professores em seus depoimentos também percebem com maior ênfase esses aspectos na interação com seus alunos. A esse respeito, Maseto (1996) afirma que o sucesso (ou não) da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores.

Professor A: Meu relacionamento com eles é muito bom, tranquilo.

Professor B: O relacionamento é bom, acho que eu sou alegre, divertido (...)

Professor C: Nunca tive problema com aluno, nunca tive discussão com aluno em sala de aula, tento resolver sempre de maneira mais plausível, de maneira mais calma possível.

Professor D: Eu diria que é muito bom.

Professor E: Olha, meu relacionamento sempre tem sido muito favorável.

Além dos aspectos afetivos, os professores têm, mesmo que não seja de forma clara, que além do afetivo, a forma de organizar o seu trabalho pedagógico é um fator de interação:

Professor B: Então não sou chato, sou aberto a mudanças de prova, desde que eles estão avisados com antecedência. Então eu acredito que o meu relacionamento é bom.

Professor E: Nas minhas avaliações, que eu gosto de fazer todo semestre, muito raramente eu observo dificuldades pessoais, muito raramente. O semestre passado eu tive dificuldade com um aluno na xxx<sup>29</sup>, mas porque ele não estudava e passou a tirar notas muito baixas e quando ele percebeu que corria o risco de reprovar quis transferir o problema para o professor. Nessa hora o professor tem que segurar. Tem que ser duro e seguro. Não pode relaxar. Infelizmente muitos professores relaxam. O professor se torna culpado. Aí o professor dá mais uma prova. Não deu para o aluno, o professor dá mais outra. E vai naquela conversa: eu finjo que te ensino e você finge que está aprendendo.

Libâneo (1994) ressalta dois aspectos da interação professor-aluno:

a) aspectos cognitivos que diz respeito ao “movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos”; b) aspectos sócio-emocionais que se referem “aos vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na sala de aula (disciplina)”

Nos depoimentos dos professores, ficou evidente que estes percebem com maior clareza os aspectos sócio-emocionais das interações humanas em seu trabalho docente. Ao verbalizarem um bom relacionamento, destacam as relações pessoais e fatos referentes às normas disciplinares. Em nenhum depoimento apareceram dados referentes aos aspectos cognitivos

<sup>29</sup> Omitiu-se o nome da instituição para preservar a identidade do professor.

(formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas indicadas aos alunos). Em relação a esse fato, concluímos que, pela formação desses professores, tais fatores não são vistos como inerentes à relação professor-aluno. O que reduz a própria ação didática.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p.250)

Torres (2006) afirma que a relação professor-aluno e o ensino-aprendizagem foram historicamente se construindo no debate da didática, ora por uma relação autoritária, disciplinar, ora favorecendo abertura, flexibilidade, com perda ou não dos saberes especializados específicos, ora se ampliando num processo de gestão coletiva democrática dos conteúdos, saberes e práticas, ora articulando o sentido educativo e instrucional dessa relação entre professor aluno, atentando para novas categorias explicativas da prática pedagógica, como relações de poder, ideologia, cultura, classe social, diferença, alteridade, interculturalidade etc. Essas relações podem ser justificadas na forma do professor organizar o seu trabalho pedagógico.

## **8. A formação continuada –área dos saberes**

Apesar de já ter sido enunciado através dos depoimentos anteriormente feitos, perguntamos aos professores como aprimoram sua formação para a docência, como se desenvolvem profissionalmente.

*“Atualmente, como sua formação docente é aprimorada? (Que tipo de aperfeiçoamento tem buscado para sua prática docente?)”*

Todos os depoimentos apontam para a formação continuada na área específica de atuação do professor.

O professor A destaca a pesquisa e o conhecimento das novas tecnologias referentes à profissão e a orientação. Iniciativas de formação no aprofundamento de sua disciplina. Observa-se a valorização de saberes do

campo específico e a constante atualização exigida pelas mudanças que ocorrem nesse campo

Professor A: Eu aprimoro o meu conhecimento da disciplina com pesquisa e busca de tecnologias novas que estão saindo no mercado. Isso eu sempre faço, ensino vários alunos de iniciação científica ou pesquisa de pós-graduação e que vai ter aprendido tanto para o professor quanto para os alunos que vão estar formando.

Um dos entrevistados mencionara a aprendizagem advinda da experiência, do contato com os alunos e ainda da indissociabilidade da pós-graduação com o ensino de graduação.

Professor B: Realmente eu não faço nenhum curso na área de licenciatura. Eu acho que a evolução do curso vai se fazendo com a experiência em sala de aula, com a observação de como os alunos compreendem melhor um certo trabalho, qual a dificuldade deles em um ano, no outro ano a gente tenta mudar. (...) É infelizmente as coisas que eu faço é no sentido mais de pesquisa. É claro que essas pesquisas, elas contribuem indiretamente para a sala de aula, não diretamente, porque o que eu trabalho lá seria uma física um pouco diferente dessa física que é feita na sala de aula. Então assim eu acho que talvez a pós-graduação, ela veio mais no sentido indireto, não no sentido direto mesmo do que o que eu fiz lá vou aplicar aqui.

Apesar de “ver” a necessidade de formação para a docência, o professor deixa clara sua dedicação aos saberes específicos “eu estou fazendo doutorado eu tenho que me dedicar mais à área técnica hoje.”

Professor C: Eu tento fazer as duas coisas, muitas vezes eu vou a algumas palestras e vejo a necessidade disso. Eu não tenho tempo pra estar estudando muito a área pedagógica, eu estou fazendo doutorado eu tenho que me dedicar mais à área técnica hoje. Eu acho assim, uma das maneiras que eu estou melhorando é fazendo um doutorado, isso te dá uma base muito boa, de pesquisa, de ensino, até de ensino mesmo, o conhecimento aumenta muito, mas didaticamente eu acho que num estou fazendo muita coisa não.

Neste depoimento, o professor compreende a necessidade dos conhecimentos pedagógicos e equivocadamente atribui a melhoria de sua atuação ao conhecimento na área específica desvinculado dos saberes didático-pedagógicos. Apesar de o professor não perceber o limite entre o pedagógico e o científico, ele valoriza os dois campos de saberes. Aqui as palavras de Balzan (1987, pp.56-57) “se me fosse perguntado sobre onde estaria concentrada a

maior parte de críticas ao processo de ensino, eu diria que a mesma se encontra na didática do professor.”

Professor C: (...) eu preciso apreender a passar melhor, a trabalhar melhor isso, e de uma forma geral eu preciso ter uma visão mais ampla do curso mesmo, do que eu posso esta contribuindo para ele (o aluno). Isso, mais na área especifica.

Professor E: Em termos acadêmicos é uma disciplina de aquisição de livros. Tenho uma meta mensal de adquirir alguns livros e vou me atualizando, faço pesquisa também pela internet. E sempre há oportunidade de adquirir livros novos, atuais. Faço cursos para ter pleno conhecimento da sociedade atual. Diariamente leio jornais. Com isso podemos inserir melhor a nossa atividade profissional no dia-a-dia da nossa vida cotidiana. E daqui a pouco tendo um pós-doutorado em termos de qualificação. O aprimoramento maior mesmo é a manutenção na sala de aula. É a permanência contínua na sala de aula. E isso tem propiciado uma carga horária boa por semana em sala de aula. E o curso tem melhorado o conteúdo a cada semestre. O conteúdo é sempre um pouco mais porque o mercado está um pouco mais acelerado.

O investimento dos nossos sujeitos de pesquisa em seu aprimoramento é baseado quase que exclusivamente em sua área específica. Ainda a prática de pesquisa esta dissociada do ensino, “o que” ensinar tem primazia sobre o “como” ensinar. Em todos os discursos, há a preocupação em atualizar-se principalmente na área específica, ou seja, em relação saberes teórico-científicos.

## **9. Projeto Político Pedagógico**

Conforme afirma Veiga (1989, p. 183), O Projeto Pedagógico orienta os fins organizativos da instituição de ensino, o que torna imprescindível a participação coletiva dos professores em sua construção enquanto conceptores e gestores do currículo, no sentido de dar uma marca de institucionalidade, reconhecimento e dando organicidade às práticas, nas quais terão que tomar decisões coletivas, acerca também do currículo, definindo intencionalidades e perfis profissionais, decidindo os focos do currículo (Objetivos, Conteúdos, Metodologias e Recursos Didáticos).



Nessa perspectiva, os professores fizeram as seguintes observações acerca do Projeto Político Pedagógico do Curso de Engenharia Agrícola

Professor A: Conheço.

Professor B: Olha, eu vou dizer que eu conheço porque o projeto pedagógico... já participei de alguns conselhos, de reuniões de professores e nessas reuniões o coordenador apresenta, ou passa o projeto. Eu vou dizer que eu conheço dessas reuniões. Sinceridade... (...) Não, eu não participei da elaboração do projeto.

Professor C: Eu conheço o projeto, eu conheço ponta a ponta. (...) As diretrizes curriculares do curso conheço também, porque exatamente por isso por algumas mudanças que você tem que recorrer a ela, e também o perfil do candidato que a gente tem aqui, e o que a gente quer com esse candidato, com esse aluno, ele entra como candidato e sai como Engenheiro Agrícola, então isso está tudo constando no projeto, e eu acho que... pelo menos a minha área, ela contribui muito pra isso, tentando focar o perfil que o projeto está dando ao aluno.

Professor D: Não tive acesso ainda. Não que não me tenha solicitado, eu sei que ele está a disposição dos docentes, mas foi falta de curiosidade e até de uma predisposição pra olhar mesmo.

Professor E: Integralmente. Na realidade eu tive a oportunidade de elaborar esse projeto na sua primeira edição. Isso foi no final de 1999, logo no momento anterior do início do curso que foi em 2000. Esse projeto foi bem aplicado na prática porque durante sua tramitação formal dentro da Instituição não só na prática como na teoria de sala de aula ele passou por todos os trâmites, foi aprovado. Foi um dos primeiros projetos aprovados. Inclusive quando a reitoria de graduação teve sua reorganização e obviamente como foi feito no início da década ele vem sofrendo necessárias reformulações. Adaptações que condiz hoje mais com a realidade de mercado e com a necessidade de formação de melhores profissionais. Conheço bem este projeto, ele embute uma carga horária elevada em sala de aula com muitas disciplinas de formação básica, Matemática e Física, e isso contribui para boa introdução do Engenheiro Agrícola hoje no mercado profissional. Neste sentido o projeto nos parece adequado e o colegiado da Engenharia Agrícola tem feito alterações pertinentes.

Em relação ao Projeto Pedagógico, mais da metade dos professores afirma conhecer. Um, apenas diz que em reuniões o coordenador passa o projeto; logo, ele não tem conhecimento deste. Outro não teve acesso ainda. Um dos professores conhece integralmente por tê-lo elaborado. O que podemos inferir, mesmo considerando os que afirmam conhecê-lo, é que o projeto do curso não foi uma construção coletiva, não representa a identidade desses professores que nele atuam. Ainda que não parecem conhecer a importância do projeto e sua finalidade para a organização do curso.

Masetto (2003) afirma que construir um projeto pedagógico coletivo reforça a função diretiva ou coordenadora no sentido de administrar sua elaboração e consecução em sintonia com o grupo de professores, alunos e sociedade. A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento.

Além disso, o projeto pedagógico precisa ser assumido na prática por todos, então todos deverão participar de sua confecção. Também é necessário que o professor compreenda o que realmente é o Projeto Político Pedagógico, seu papel e sua relação com o currículo de seu curso. A clara concepção do que vem a ser o projeto pedagógico evitaria práticas como descrita por Masetto (2003):

(...) a prática costumeira de se contratar professores do ensino superior para “ministrar uma disciplina” coloca o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso. Tal fato está sendo percebido como uma das causas mais sérias da fragmentação do conhecimento nos cursos de graduação. (MASETTO, 2003, p.59)

## **10. A prática dos professores– a aula**

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos (Libâneo, 1994). Para tal, é necessária uma organização didática desse momento. Mas como os docentes bacharéis o fazem? Assim, fomos vivenciar um pouco do complexo cotidiano da sala de aula com o objetivo de identificar os saberes que os professores mobilizam nesse espaço-tempo do processo de ensino-aprendizagem.

As aulas foram observadas por um período médio de cinco semanas. Dos cinco professores que autorizaram nossa presença em sala, três se mostraram bastante à vontade e receptivos, dois se sentiam incomodados e chegaram a verbalizar essa percepção. Ao fazerem isso, destacaram sempre questões referentes à não formação pedagógica “Mas você não vai rir de mim”, “você não vai nos ensinar a dar aula, vai?”,

Assim, Iniciamos as observações conscientes das palavras de Zabala (1998), para o qual a prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, mas também é fluida, fugidia, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc.

Considerando toda a complexidade, fizemos registro contínuo das aulas observadas, procurando apreender a relação dos saberes mobilizados na atuação dos professores. Lembramos que as aulas foram observadas após a realização das entrevistas, o que possibilitou maior clareza quanto à prática dos professores.

Todas as salas têm poucos alunos. Assisti a aulas com cinco, dez, quinze, o máximo vinte e cinco alunos em sala, isso de 1º período. De modo geral, há um atraso significativo dos alunos em quase todas as aulas e isso é encarado com naturalidade, já faz parte da rotina. A assiduidade não é verificada pela maioria dos professores. Também o entrar em sala e sair dela constantemente é natural. A pontualidade não é uma prática dos alunos.

Em uma das aulas observadas, mesmo sem o encerramento pelo professor, os alunos vão saindo. Estes falam que precisam sair porque o ônibus estava “zarpando”. O professor fica sozinho, a matéria inconclusa. Nesse momento o professor começa a conversar comigo e reclama da atitude dos alunos e afirma que a maioria está com notas baixas.

Masetto (2003) conceitua sala de aula como o espaço onde e tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professores e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade “interações”) na busca de um desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão. Situações de “sala de aula” como esta visita técnica (infelizmente não estávamos presentes) são importantes para a aprendizagem profissional dos estudantes, são espaços motivadores, instigantes, são tão importantes para a aprendizagem quanto a sala de aula na universidade, onde se ministram aulas teóricas e práticas.

Retomando, somente um dos professores (professor E) se mostra bastante incomodado com a pontualidade e assiduidade, exige a presença dos

alunos, faz chamada no início e fim da aula. Em sua aula há poucas ausências, os alunos se preocupam com isso como critério de aprovação.

Um dado significativo é que nas aulas de quatro professores há a preocupação em criar um ambiente positivo, um ambiente propício à aprendizagem, e também de incentivar a participação dos alunos no processo.

Em apenas uma das aulas observadas, o professor não demonstrava preocupação em buscar a participação dos alunos. Este expunha a matéria, em seguida resolvia os exercícios, Às vezes questionava a sala, mas ele mesmo dava as respostas. A aula era um monólogo. O intuito era o desenvolvimento do conteúdo sem que houvesse qualquer possibilidade para o imprevisto, entre eles as dúvidas dos alunos. Assim as palavras de Vasconcelos (1999) parecem analisar práticas como esta:

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). (VASCONCELOS, 1999, p.25)

A preocupação em desenvolver o pensamento crítico dos alunos, só foi percebida na prática de dois professores. Estes relacionavam o conteúdo explicado com a realidade sócio-econômica e com questões do meio-ambiente, ao mesmo tempo buscavam aplicar questões teóricas à prática da profissão.

Em relação ao seguimento das aulas, duas realidades se mostraram. Uma, nas aulas de três professores, em que não havia nenhum planejamento que propiciasse ao aluno a construção de uma linha de pensamento, a partir de aulas sistematizadas. Outra, nas aulas de dois professores, em que havia a preocupação de um encadeamento lógico, inclusive com a retomada de tópicos anteriormente trabalhados. E ainda a de indicar leituras para a próxima aula, objetivando o enriquecimento do debate.

Nesta última, a aula era bem estruturada e os alunos mobilizados para a aprendizagem. Essa perspectiva nos lembra Pimenta e Anastasiou (2002), as quais afirmam que somente é possível haver ensino se, de fato, houver

aprendizagem; o que as autoras definem como ensinagem. “Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (2002, p. 205).

Cientes dos objetivos da pesquisa, todos os professores se mostraram; revelaram contradições, incertezas e certezas de seu fazer. Às vezes se incomodaram com as questões levantadas. No entanto o conhecimento da disciplina pareceu-nos ser para eles o suporte de sua atuação.

Consideramos que as palavras de Masetto se aplicam à realidade estudada:

Para a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial (...)de modo geral, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Professores para ministrá-la são selecionados e contratados pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar (MASETTO, 2003, p. 141).

Assim por ser parte desta instituição durante um semestre, nas salas de aula, corredores ,salas dos professores com olhos atentos e com uma intencionalidade construída por alguns anos como professora da graduação e reconstruída no mestrado, percebemos a necessidade de formação pedagógica para os professores universitários. Apesar de os sujeitos pesquisados não terem verbalizado essa necessidade nas entrevistas, o conjunto dos dados colhidos e o resultado das análises, leva nos a afirmar que os professores têm dificuldades em construir saberes pedagógico-docentes, na relação com os saberes específicos de sua área e na relação com os saberes da sua própria experiência docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo mais geral deste estudo foi o de buscar compreender as representações dos bacharéis docentes do Curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás, acerca de sua formação para a docência e como elas atuam na configuração de sua prática. Desde a formulação do projeto inicial até a configuração do estudo foram se fazendo recortes, desdobramentos e acréscimos, de modo que alguns temas foram se destacando enquanto outros foram substituídos ou secundarizados. Um dos recortes foi analisar as representações e prática docente dos bacharéis professores a partir de um determinado curso no qual essa característica fosse acentuada, resultando assim na delimitação do Curso de Engenharia Agrícola.

Todo o esforço aplicado no processo de pesquisa consistiu, pois, em aproximações sucessivas do objeto que se buscava conhecer, ou seja, formação docente dos professores do curso de Engenharia Agrícola da UEG e da necessidade de compreender as representações que estes bacharéis professores têm em relação à formação didático-pedagógica. Certamente, outros caminhos poderiam ter sido trilhados e outros elementos de análise poderiam ter sido agregados. Considero todavia que as conclusões tiradas deste estudo possibilitaram ampliar o conhecimento sobre a formação para a docência no ensino superior e vislumbrar caminhos para superação das dificuldades que os professores têm em seu trabalho, especialmente as relacionadas com a transposição didática dos conteúdos ensinados.

O estudo partiu da constatação de que o trabalho docente é fundamentalmente identificado com a atividade de ensino pautado na transmissão de conteúdo e com a atividade de pesquisa. Também defendemos a importância dos conteúdos e da atividade de pesquisa, em nenhum momento houve a intenção de questioná-los. Isso porque o exercício da docência universitária não pode prescindir de uma boa formação na área específica, nem de uma boa formação na área de pesquisa. Nosso estudo parte da concepção de que a preparação didático-pedagógica é necessária para a formação docente cuja especificidade formativa é o que a caracteriza.

Foi a análise das representações dos professores que nos permitiu, em primeiro lugar, conhecer os sentidos e significados pelos professores aos saberes docentes. Além disso trouxe elementos para compreensão de como os bacharéis professores que não tiveram formação para a docência desenvolvem sua prática pedagógica

Pelo que foi analisado, grande parte das representações que esses professores possuem sobre sua atividade profissional decorrem de uma cultura gestada no processo de construção do ensino superior brasileiro, em cuja trajetória, vê-se que esteve sempre voltada para a formação profissional. Na Era Colonial seu objetivo era formar profissionais necessários ao estabelecimento da Coroa. A República trouxe as universidades, mas o enfoque profissionalizante permaneceu. Desde 1920, época em que se oficializou a Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição universitária do Brasil, iniciaram-se as discussões acerca da função da universidade, se pesquisa ou formação profissional. Tal debate se faz presente até hoje, bem como a prioridade da formação profissional com claro direcionamento utilitarista. Em relação aos docentes que nela atuam, vemos que a concepção, desde as primeiras escolas de ensino superior, de que o saber específico é suficiente, ainda norteia o ingresso e prática desses profissionais.

Assim, o domínio do conteúdo específico da disciplina tem forte influência na atividade do bacharel professor. Sendo este o saber que orienta sua prática. Quanto a uma formação para a docência, os resultados da pesquisa nos mostram que os professores acreditam que ensinar se aprende na prática, com a experiência da sala de aula e que a formação pedagógica é desnecessária para o encaminhamento do processo ensino-aprendizagem.

Uma questão confirmada pela pesquisa foi a constatação do envolvimento dos professores com o processo de formação continuada. Nesse processo os professores têm buscado cursos relacionados à sua formação específica. Conforme dados da pesquisa, 100% dos professores entrevistados fizeram ou fazem-na em sua área de formação específica. Para eles, o investimento nessa qualificação interfere positivamente em sua prática pedagógica. Também esses profissionais têm uma motivação positiva para a docência. Isso ficou claro através da forma como descrevem seu dia-a-dia na

universidade que, apesar das dificuldades enfrentadas, têm esse espaço como seu lugar de atuação e a docência como realização profissional.

Entende-se que seja a mudança na ação docente no ensino de engenharia responsável por uma melhoria significativa nos processos de ensino e aprendizagem desses cursos. BAZZO (2000), em seus estudos sobre o ensino tecnológico, considerou a formação específica para a docência como questão fundamental para a melhoria da qualidade do ensino de engenharia, visando à superação de um modelo tradicionalista e conservador de ensino, herança do modelo positivista de ciência.

Através do nosso estudo, poderíamos falar que a formação específica para a docência também seria fundamental para a melhoria do processo de ensino aprendizagem em todos os cursos, principalmente naqueles em que a maioria dos professores são bacharéis.

Esse posicionamento de colocar os saberes didático-pedagógicos como necessários à docência é defendido nas pesquisas dos estudiosos que ofereceram as referências teóricas para o nosso trabalho: Masetto (2003), Veiga (2005), Vasconcelos (199-1998), Isabel Cunha (2003); Behrens (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); Morosini (2000); Também Berbel (1994), Isabel Cunha e Leite (1996), Nóvoa (1994), Ariza e Toscano (2001) e Libâneo (1994) entre outros. Esses pesquisadores têm se mostrado preocupados com a didática universitária.

Conforme analisado no I capítulo, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) vem sendo questionada por supervalorizar a titulação, o que implica um corpo docente caracterizado por sua formação mais científica; aumentando, assim, o desprezo à formação pedagógica, com reflexos na prática dos docentes que atuam no ensino superior.

Mesmo com essas constatações, as razões pelas quais se mantém a ausência da reflexão pedagógica no ensino superior mereceriam uma demorada análise, para não se cair em simplificações. Todavia cabe elucidar que a bibliografia consultada permite-nos dizer que ao desenvolvimento das ciências no âmbito da universidade brasileira não correspondeu um desenvolvimento paralelo da prática do ensino universitário. Com efeito poucos estudos têm como foco a prática do docente do ensino superior. Em relação à metodologia de ensino



superior o que se tem constatado é uma abordagem mais genérica de métodos e técnicas de ensino, reduzindo o pedagógico ao meramente técnico, mantendo-se a idéia de que falar de pedagogia e didática e falar de técnicas de transmissão do conhecimento. Falta pois aos docentes do ensino superior uma teoria geral do ensino que, além de assegurar o fundamento pedagógico didático das questões do ensino, venha contribuir para que os alunos tornem-se efetivamente, participantes ativos, da sociedade em que estão inseridos. Uma teoria que forneça ao professor orientações necessárias para planejar atividades condizentes com uma ação docente comprometida em promover o desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Resumidamente, os achados dessa investigação nos permitiram concluir que: a) o professor-bacharel tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo; o pedagógico visto como transferência de conteúdo; b) segundo suas representações os professores não consideram a formação pedagógica como base de sua identidade profissional, mas sim os saberes da área específica da sua formação profissional; c) há uma motivação favorável à profissão de professor.

Esses achados nos põem desafios de investigar modos de trabalhar a formação do docente do ensino superior. Acreditamos que a teoria histórico cultura traz contribuições, traz uma resposta a esse desafio. Ao destacar essa teoria como uma alternativa metodológica de formação do docente universitário, torna-se necessário destacar algumas idéias que embasam tal afirmação

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, precisa ser capaz de fornecer fundamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. Acreditamos que uma formação com bases na teoria histórico-cultural poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica, bem como de uma prática docente baseada na transmissão de conteúdo, conforme resultados da presente pesquisa.

Essa teoria, segundo Libâneo, possibilita compreender a formação do professor a partir do trabalho real, do trabalho corrente no contexto de trabalho, e não a partir do trabalho prescrito, superando a visão da racionalidade

técnica e do senso comum que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras.

Ainda a importância desse modelo para a formação docente está no fato de ele acentuar a primazia da aprendizagem pela atividade, considerando que ela ocorre por um processo de assimilação da experiência sociocultural e a atividade coletiva dos indivíduos e por um processo de internalização<sup>30</sup>. “O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico<sup>31</sup>” (Libâneo, 2002, p.75)

A aprendizagem para a formação do pensamento teórico-científico, objetivo final da atividade de aprendizagem, requer primeiramente que os professores do ensino superior admitam que sua profissão necessita de duas especialidades: a de dominar os conteúdos específicos da matéria que ensina; a de dominar os modos de ensinar essa matéria para que os alunos aprendam. Em segundo lugar, o professor universitário precisa saber lidar pedagógico-didaticamente com o conteúdo de sua disciplina. “O trato pedagógico-didático do conteúdo depende de uma postura epistemológica do professor em relação à sua disciplina, já que o processo de aquisição de conceitos científicos supõe que o aluno, ao percorrer o processo de investigação, interiorize os modos de pensar e investigar da ciência ensinada.” (Libâneo, sd, p.12)

Consideramos, assim, que a teoria histórico-cultural traz contribuições para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor universitário, possibilitando a superação de uma prática docente fundamentada na racionalidade técnica, na qual o desempenho docente desejável dar-se-á por meio da correta utilização de teorias e técnicas científicas para uma formação que possibilite aos professores “elaboração dos caminhos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos.”

---

<sup>30</sup> Processo de Internalização: O indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. É uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

<sup>31</sup> pensamento teórico-científico que, segundo Davydov, é “o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problema.” (DAVYDOV apud LIBÂNEO, sd, p.12)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências sociais. In: HIRANO, Sedi. *Pesquisa Social: projeto e planejamento*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

ABREU, M.C; Masetto, M.T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-37.

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001.

\_\_\_\_\_. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Lisboa: Ed. Porto, 1996.

ALMEIDA, M.G. de Et alli (org.). *Abordagens de Goiás: O natural e o social na contemporaneidade*. Goiânia: IESA, 2002.

ALVES MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira.

ARIZA, Rafael P. e TOSCANO, José M. El Saber práctico de los profesores e especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. IN: BAUER, Carlos; JARDILINO, José Rubens Lima. *Apontamentos Sobre uma História Recente: Gênese e Desenvolvimento da Universidade Brasileira*. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900702.pdf>. Acessado em 02/08/2008.

BALZAN, Newton César. *A didática e a questão da qualidade do ensino superior*. Cadernos Cedes (22). São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Pedagogia Universitária: aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2002. 3ª edição. p. 115-136.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. Ampl. São Paulo: Makron, 2000.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração Brasileira a idéia de Universidade*. São Paulo: Ed. Convívio/EDUSP, 1986.

BAZZO, W. A; PEREIRA, L. T. V.; LINSINGEN, I. V. *Educação Tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2000.

BEHRENS, Marilda aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. A pedagógica e os desafios do mundo atual. In: MASSETO, Marcos Tarcísio (org.). *Docência Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 57-68.

BENEDITO, Vicenç et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

BERBEL, N.A. *Metodologia do Ensino Superior: Realidade e Significado*. Campinas: Papyrus, 1994.

BOGDAN, Robert; BILKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org) Pierre Bourdieu. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília 23, dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRZEZINSKI, Íria (Org.) *Profissão Professor: Identidade, profissionalização docente*. Brasília: Editora Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *LDB INTERPRETADA: Diversos olhares se entrecruzam*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

BUONICONTRO, Célia Mara Sales. *O processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

CANDAUI, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão / 3ª edição*. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A DIDÁTICA HOJE: UMA AGENDA DE TRABALHO*  
[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_didatica\\_hoje.asp?f\\_id\\_artigo=426](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_didatica_hoje.asp?f_id_artigo=426)  
 acessado em 01 de julho de 2008.

CAPPELLETTI, I. F. A Docência no Ensino de 3º Grau. In: Arlete D'Antola. (Org.). *A Docência na Universidade*. 1 ed. São Paulo: PU (Editora Pedagógica Universitária), 1992, v. 1, p. 13-18.

CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor pesquisador Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945/1964)*. UFRJ: Faculdade de Educação, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. In: *Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?*. Educação & Sociedade. Revista de Ciência a Educação. Campinas, São Paulo, CEDES 88, v. 25, número especial 2004, p.795-817.

ISABEL da CUNHA, Maria & LEITE, Denise D. B. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1996. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

ISABEL da CUNHA, Maria. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: JM Editora, 1998.

DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2001.

DAVYDOV, Vasili. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, Mário. *Angustia por la utopia*. Buenos Aires: Ateneo vigotskiano de la Argentina, 2002.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. 1988.

\_\_\_\_\_. La teoría del pensamiento empirico em la psicología pedagógica. IN *La enseñansa escolar y el desarrollo psiquico*. Moscou: Progreso, 1998.

DAVYDOV, Vasili. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1982.

DUARTE, newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que donald schön não entendeu luria)*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

FÁVERO, M<sup>a</sup> de Lourdes de Albuquerque. *Universidade Brasileira em Busca de Sua Identidade*. Rio de Janeiro: Vozes 1977. (1980)

\_\_\_\_\_. *A cátedra na Faculdade Nacional de Filosofia*. *Educação Brasileira*, v. 12 n.º 24, 1ºsem. 1990. p. 77-100.

\_\_\_\_\_. *A Faculdade de Filosofia: subsídios para um debate*. *Universidade e Sociedade*, v. 6 n.º 11 jun. 1996.

\_\_\_\_\_. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Formação de Professor Universitário: Tarefa de Quem?* In: Masetto, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 2005.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Inovação e pesquisa na Universidade: racionalidade e produção individual / cooperada*. Porto Alegre: UFRGS, maio de 1996. Relatório de Pesquisa.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no Ensino Superior*. São Paulo: Papyrus, 1994.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo. *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor*. In Alda Junqueira Marin, *Educação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2005.

HIDALGA, Wanderlei Aguilera. *Engenheiros Professores: Uma Primeira Aproximação de sua Concepção sobre os Saberes Docentes*. Tese de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. 2006.

LAKATOS, Eva M., MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Denise. *Pedagogia universitária no Rio Grande do Sul*. In: MOROSINI, Marília osta (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, RIES, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: Velhos e Novos Temas*. Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. In: ENDIPE, 1998, *Águas de Lindóia. Anais II*, v. 1/1, Águas de Lindóia, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Didática crítico-social e as abordagens contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem*. Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis, 1996.

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

\_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *As mudanças na sociedade, a configuração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática*. ANAIS DO IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Águas de Lindóia, 1998.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGO, W. P. *A engenharia e o desenvolvimento tecnológico*. Disponível em: <<http://www.waldimir.longo.nom.br/artigos/T12.doc>> Acesso em 30/11/07.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarcísio (org). *Docência Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_(org). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *A Renovação Pedagógica na Engenharia e a Formação dos Formadores de Engenheiros*. Disponível em [www.engenheiro2001.org.br/artigos-agosto2001](http://www.engenheiro2001.org.br/artigos-agosto2001). Acessado em 20/08/2007.

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

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. *Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica*. Revista E-curriculum, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 02/01/2008.

MELLO, Maria Helena C. S. de; VAZ, Marcos da R.; SOARES DE MELLO, João Carlos Correia. *Capacitação do Professor de Engenharia: uma Experiência e um Projeto*. Disponível em <http://www.dee.ufrj.br/VIIIEEE/VIEEEE/artigos/29/29.doc>. Acessado em 25/06/2008.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Marcos Elias. *Universidade Estadual de Goiás: Agentes, Memórias e Eventos (1999 a 2006)*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2007.

MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília – DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, M. O de. *A construção do signo numérico em situação de ensino*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2000.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *Universidade e formação docente*. Entrevista. Interface - Comunic., Saúde, Educ, v. 4, n. 7, p. 129-37, ago. 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência Em Selma Garrido Pimenta (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. São Paulo: Papirus, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Vygotski – *Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUIZ, C. M. *Saberes profissionais docente: uma nova relação entre teoria e prática*. In [www.icmc.usp.br/~sim/camila\\_edna.pdf](http://www.icmc.usp.br/~sim/camila_edna.pdf). Acessado em 02/02/2008 às 8:0h.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SERRÃO, M. I. B. *Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). *The case for education. Contemporary approaches for using case methods*. Needham Height: Allyn Bacon, 1996. In: RUIZ, Camila Mariana. *Saberes Profissionais Docentes: Uma Nova Relação Entre Teoria e Prática*. Disponível em [http://www.icmc.usp.br/~sim/camila\\_edna.pdf](http://www.icmc.usp.br/~sim/camila_edna.pdf). Acessado em 20/12/2007.

SILVA, Leandro Palis; CECÍLIO Sálua. *A Mudança no Modelo de Ensino e de formação na Engenharia*. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 61-80. jun. 2007.

SOARES DE MELLO, M.H.C., Vaz, M.R., Soares de Mello, J.C.C.B., *Oficina de Professores: uma experiência e um projeto, anais eletrônicos do VIEEE*, Itaipava – Petrópolis, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In. SERBINO, Raquel Volpato. *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Conhecimentos universitários: Elementos para Saberes profissionais dos professores, uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N<sup>o</sup> 13.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria a docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TORRES, Vicencia Barbosa De Andrade. *Os Saberes Docentes do Professor Universitário do Curso De Direito: Limites E Possibilidades Expressos No Discurso E Na Prática Docente - Um Estudo na Faculdade de Direito do Recife – FDR*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político –pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.

\_\_\_\_\_. *O profissional liberal na docência do 3<sup>o</sup> Grau: uma proposta de capacitação político-pedagógica*. Tese de Doutorado em Administração de Recursos Humanos. Universidade Mackenzie, 1994.

VEIGA, I. P. A., (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. *Perspectivas para a formação do professor hoje*. In: *Anais do XI ENDIPE*: Goiânia, 2002. CD - ROM.

\_\_\_\_\_. *Docência universitária na educação superior*. In *Docência na educação superior*. Brasília, 1<sup>o</sup> e 2 de dezembro de 2005 Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: A Observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. *A Relação Conteúdo-Método no Ensino de Geografia – Estudo sobre a renovação da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil* (Período 1978-1990) Tese de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. *El maestro como profissional reflexivo*. Cadernos de Pedagogia, 220, pp. 44-49, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1992.

\_\_\_\_\_. *Novos Caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90*. in NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

**APÊNDICE**



Observações:

---

---

---

8. Numere progressivamente o que você considera mais importante para a docência do Ensino Superior

- A. ( ) Conhecimento profundo da disciplina
- B. ( ) Experiência profissional na área da disciplina lecionada
- C. ( ) Formação didático-pedagógica
- D. ( ) Realização de Pesquisa

9. Quais, na sua opinião, são as principais características de um bom professor?

---

---

---

10. Quais são os principais problemas enfrentados por você em sua prática docente?

---

---

---

Se possível, deixe-nos seu nome e número de telefone para novos contatos.

Obrigada.

Nome: \_\_\_\_\_

Número de telefone: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### **Objetivo**

Coletar dados sobre o processo de formação e da prática do professor do Ensino Superior que não possui formação didático-pedagógica.

1. Quando e como você se tornou professor?
2. Como foi realizada a sua formação para a docência, especialmente nos aspectos referentes à formação didático-pedagógica? Essa formação é para você suficiente para o exercício profissional?
3. Qual foi o seu maior desafio em suas primeiras aulas? E hoje?
4. Como você organiza sua prática docente?<sup>32</sup>
5. Você percebe em seus alunos a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sua disciplina? As avaliações confirmam essa percepção?
6. Como você avalia seus alunos? Essas avaliações são discutidas com eles?
7. Como é o seu relacionamento com os alunos?
8. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso?
9. Qual a importância da sua disciplina para a formação do Engenheiro Agrícola?
10. Atualmente, como sua formação docente é aprimorada? (Que tipo de aperfeiçoamento tem buscado para sua prática docente?)

---

<sup>32</sup> Essa questão foi trabalhada mais detalhadamente: objetivos, conteúdos, metodologia.

**APÊNDICE 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Anápolis, 10 de agosto de 2007.

Senhor(a) professor(a),

Na condição de aluna do Curso de Mestrado da Universidade Católica de Goiás, dirijo-me a vossa Senhoria para solicitar a sua participação em uma pesquisa que objetiva pesquisar a formação do docente do Ensino Superior. O estudo em questão constitui tema de dissertação para conclusão de curso, sob orientação da prof<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta. Ao buscar analisar a formação do docente universitário de um curso de bacharelado, pretende-se, através de uma análise crítica, contribuir para o debate sobre o tema.

Dessa forma, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de concessão de entrevistas, que serão realizadas em local e horário estabelecidos em comum acordo, com duração de 30 a 45 minutos. Asseguro-lhe que a confiabilidade dos dados será mantida e a divulgação dos resultados não irá revelar respostas e informações específicas, apenas o conjunto agregado dos dados.

Certa de que poder contar com você, como participante ativo desse processo, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Joicy Mara Rezende Rolindo

[joicymrr@uol.com.br](mailto:joicymrr@uol.com.br)

8403 7167



## APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em participar, voluntariamente, de estudo sobre a formação didático-pedagógica dos docentes bacharéis do Ensino Superior.

Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando desejar ou achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

Anápolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.