

DORMI ALUNO (A)... ACORDEI PROFESSOR (A): INTERFACES DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO ENSINO SUPERIOR

CUNHA, Ana Maria de Oliveira – UFU-anacunha@rapidanet.com.br

BRITO, Taita Talamira Rodrigues – UFU-taita@uesb.br

CICILLINI, Graça Aparecida – UFU-cicillini@com4.com.br

GT: Políticas de Educação Superior / n. 11

Agência Financiadora: CNPQ

DORMI ALUNO (A): DIALOGANDO COM AS BASES DA PESQUISA

O ensino superior no Brasil pode ser considerado como algo recente se comparado a história da universidade no mundo, principalmente nos países da Europa que já vivenciaram essa realidade desde o final do século XII. Mas, ao mesmo tempo em que este ensino é recente, ele tangencia crises que são características da realidade do ensino superior de uma maneira geral, inclusive para aqueles países onde a tradição desse nível de ensino é uma característica marcante, como é o caso da Espanha, França, Inglaterra e Alemanha.

O questionamento sobre a finalidade da universidade – sua crise de identidade, a dicotomia entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, a crise de autonomia perante o estado, a sua organização interna perante às demandas externas são alguns dos elementos que independente do tempo de vida das instituições se fazem presentes no cotidiano de cada uma delas.

O sistema de formação superior público brasileiro, desde seus primeiros passos, inaugurou uma série de desafios para se legitimar perante a sociedade. Nascido de iniciativas privadas e isoladas, ele passa a fazer parte do cenário público num período de uma era populista e de lá para cá vem enfrentando vários desafios para se manter como um bem público e a serviço da Ciência e do Desenvolvimento Social. Para Chamilian, em estudo apresentado em 2003, o ensino superior no Brasil apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se formos comparar à sua realidade de 40 anos atrás. Esse aumento de oferta ocorreu especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada, que viu no ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e na primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação. Essa falta de incentivo à graduação, se deu pelo desinteresse do governo militar pela formação profissionalizante do ensino superior

devido ao seu interesse na ampliação da formação técnica secundária – mais popular e com retorno financeiro mais rápido para a nação.

O investimento do setor privado no ensino superior trouxe, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), um aumento do número de docentes, que no período de 1950 a 1992, passou de 25 mil para um milhão, numa ordem de 40 vezes mais o número de docentes que ora existiam. Essa explosão de professores acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares. Isso porque, os professores em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos, distantes, diga-se de passagem, de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.

O convívio com essa realidade tem suscitado vários debates e trabalhos de pesquisa sobre esse personagem que atua na formação superior em nosso país. Entre os anos de 2003 a 2005 através de financiamento do CNPq, um projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento profissional e docência universitária: entre saberes e práticas” foi desenvolvido por um grupo de pesquisadoras do Núcleo de Saberes e Práticas Educativas – NUPESPE, tendo como objetivo investigar como o docente universitário desenvolve-se profissionalmente, que saberes e práticas envolvem sua atuação, ou seja, quem são, o que pensam e o que sabem fazer os profissionais que atuam no contexto da Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, o olhar dos investigadores pautou-se na figura e fala desses profissionais para, inicialmente, desvelar pontos relacionados à sua visão de competência profissional frente às limitações e às condições de trabalho e, a seguir, focalizar seus fazeres educativos.

O trabalho foi realizado com docentes universitários em efetivo exercício e integrantes da carreira do magistério superior, que passaram a configurar o universo de sujeitos desta investigação. Os colaboradores, que atuam em 33 cursos de graduação oferecidos pela UFU (bacharelados e licenciaturas), foram reunidos por área do conhecimento, conforme classificação do CNPq. Para a obtenção dos dados, foram utilizadas fontes primárias da UFU; questionários visando à coleta de informações sobre identificação, formação acadêmica, atividades profissionais e culturais dos docentes; entrevistas semi-estruturadas. Para um total de professores de 889 efetivos, foram distribuídos 869 questionários, tendo sido recolhidos 368. As informações obtidas por meio dos questionários foram tabuladas e submetidas a tratamento estatístico.

As entrevistas, realizadas por amostragem num total de 37, foram transcritas e categorizadas em dois grandes blocos: a formação e a prática docente. Para a análise, os

grupos que constituem as oito áreas do conhecimento foram reorganizados em três grandes áreas. O primeiro grupo reuniu as Áreas de Ciências Exatas e da Terra e das Engenharias; o segundo grupo reuniu as Áreas de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias; e o terceiro agrupou as Áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Humanas e a Área de Linguística e Artes.

Este artigo tem como propósito apresentar dados referentes as áreas de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias enfocando questões relacionadas à formação inicial e continuada de seus professores com a finalidade de discutir as nuances dessa formação anunciada em seus depoimentos. Nesse grupo, foram distribuídos 328 questionários, tendo sido recolhidos 140 respondidos. Para as entrevistas selecionou-se 16 docentes que se encontravam em diferentes níveis da carreira universitária (auxiliar de ensino, assistente, adjunto e titular), do sexo feminino e masculino, e que possuíam formação inicial diferenciada.

Através de entrevistas orais temáticas semidiretivas, foram registrados os depoimentos dos professores. As fontes orais representam uma possibilidade real de troca de experiências, de diálogo, de registro, preservação e crítica da prática docente.

Esperamos que reflexões advindas da análise desses dados possam contribuir para a definição de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, mediante apresentação de propostas que de fato respeitem as peculiaridades e singularidades da formação para o ensino superior.

A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Dos aspectos que vem sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, como a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão, a formação é o aspecto que, nesse momento para nós, tem suscitado maiores reflexões. Isso devido ao contexto no qual os professores universitários são/não são preparados para o exercício de sua profissão.

A carreira docente instituída na academia brasileira, supõe quatro níveis iniciais de formação para o ingresso e progressão na vida acadêmica: o professor Auxiliar, o Assistente, o Adjunto e o Titular. O primeiro na condição de possuir apenas a graduação (em alguns casos uma especialização); o segundo, o título de mestre e o terceiro o título de doutor, e o último além do doutorado, necessita ter uma vasta produção para sua titularidade. Nessa organização, percebemos que a primeira condição para o ingresso no magistério superior é a formação inicial numa área específica do conhecimento. Isso implica afirmar que a universidade propõe para além da formação para a profissão liberal

ou a licenciatura para a Educação Básica, a formação para o engajamento na carreira acadêmica – o que nos remete a uma outra questão: os cursos formam, ou tem tido a pretensão de formar professor para o retorno desses formandos docentes?

Aparentemente não. E as causas podem repousar em diversas variáveis. Segundo Nogueira (1989) uma das causas dessa realidade pode estar associada à reforma universitária de 1968 que estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da Universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores.

Com a implementação dos cursos de pós-graduação, procura-se oferecer uma das vias pelas quais esse tipo de professor pesquisador poderia ser formado. Argumenta-se, então, que tais cursos teriam como objetivo a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade. De fato, no que diz respeito às Universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica na pós-graduação. Mas, paralelamente, estes cursos têm também como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores (CHAMLIAN, 2003), objetivo esse que acaba sendo a principal meta da pós-graduação.

Mais recentemente, no início de 1999, visando a formação de professores para o ensino superior, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, tem na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível.

A quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2002) participam da opinião de que os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores.

Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam.

Sobre o rito de passagem de aluno a professor da Universidade, Tardif, Lessard e Lahye (1991) consideram que no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada. O docente desenvolve então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar.

Para Tardif, (2002), os saberes do profissional docente que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras. No processo de ensinar e de aprender, considera que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Sobre o saber da experiência Candau (1997) afirma que o professor dialoga com as disciplinas e realiza sua prática. Dessa forma os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.

Imbernóm (2001) afirma que hoje a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente, pelo fato de o educador dever exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Frente a esta nova imposição, pensar a formação do professor enquanto apropriação profissional supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor, o que não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes. A produção e a apropriação profissional do professor supõem mais do que um curso preparatório, visto que os conhecimentos adquiridos em um curso de formação inicial são insuficientes para que ele desempenhe satisfatoriamente suas tarefas no âmbito escolar.

Conforme Pimenta; Anastasiou (2002), 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). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

No entendimento das autoras acima citadas, a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na Universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Se for oriundo da área da Educação ou Licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação, diferenciados da formação profissional universitária. Todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da Educação Superior.

Sobre essa questão, Fernandes (1998) discute que é interessante registrar que para trabalhar na escola básica e no ensino médio, exige-se a formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior não precisa desse saber, que por sua vez, é

legitimado pela Universidade na existência dos cursos de Licenciatura, uma contradição que se gesta na própria concepção de conhecimento e Ciência que funda seu projeto sócio-político-cultural. A ausência de conhecimentos na chamada área das Ciências humanas e sociais que auxiliariam o professor a compreender e interpretar suas práticas empobrece o projeto sócio político cultural vigente na Universidade. Essa carência que poderia ser resolvida na pós-graduação, não o é, pois nesse espaço, prioriza-se a formação do pesquisador.

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

Fernandes (1998) analisa que não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor. Ainda são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário. Esse fato, de certa forma, revela o pouco valor dado à formação pedagógica desse professor. Nessa lógica, o professor vem fazendo sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos. No âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de Pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica.

ACORDEI PROFESSOR (A): DANDO VOZES AOS SUJEITOS

Nas entrevistas os professores abordaram sobre sua formação enfocando: a opção pela docência, as influências sofridas, sua trajetória profissional, sua formação inicial que suscitou questões como a carência da formação pedagógica e ainda a formação para a docência na pós-graduação. Alguns entrevistados mencionaram a aprendizagem advinda da experiência. Abordaram ainda sobre o que é ser professor, e apontaram os conhecimentos necessários para exercer a docência, onde enfatizaram a necessidade de atualização que traz para a discussão a formação continuada.

Esses diversos aspectos serão ilustrados pelos depoimentos dos professores e discutidos com base nas leituras realizadas. Embora tenhamos recolhido um rico e

representativo material empírico, em função do espaço disponível para o artigo, iremos apresentar apenas uma amostra do material coletado.

Sobre a opção profissional, é interessante observar, que enquanto alguns passaram a exercer a profissão docente, como decorrência de suas atividades de pesquisa, como alunos na pós-graduação, outros decidiram ser professor universitário, ainda na graduação, entretanto, enfatizam que nunca pensaram em atuar no ensino básico. Em suas palavras:

A partir do momento que eu comecei o curso de Biologia, assumi que não ia ser professora de Biologia no ensino fundamental ou médio. A minha opção era ser professora universitária, principalmente pelo vínculo que existe entre o ensino e a pesquisa e eu gosto da pesquisa, eu gosto da formação de pesquisador, então, a minha meta era essa, desde o momento que eu assumi que ia ser professora. Se eu não tivesse sido professora universitária, eu teria sido frustrada.

Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CANDAU, 1997; TARDIF, 2002). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

Os entrevistados falaram das influências positivas em sua carreira e destacaram a importância da escola pública em sua formação, conforme suas avaliações:

Não tive influência da família não, mas do ensino médio sim, onde tive bons professores. Eu tive grandes privilégios, venho daquele ensino público de qualidade, estudei em escola pública a minha vida inteira, na minha época ainda era grupo escolar, ginásial e colegial. Naquela época, a escola pública era excelente. Oriente-me na Didática dos professores, nas aulas que me mantinham atentas, nas ferramentas que utilizavam, são essas que eu busco imitar, com certeza.

Quando os entrevistados falaram de sua trajetória, alguns elementos comuns puderam ser identificados, tais como: afinidade com a atividade docente, aulas em cursinhos, para se manterem enquanto estudantes universitários, envolvimento com professores na faculdade, pós-graduação, oportunidade de prestar concurso.

Minha história com o ensino vem desde o primário, sempre tive facilidade de ajudar os colegas. Eu já fazia alguma coisa no quadro explicando para os alunos, na ausência do professor. Depois durante a graduação eu dei aulas no cursinho como uma forma de auto-sustentação e depois convivendo aqui na Universidade, com professores, vendo a carreira, já desenvolvendo alguns trabalhos com eles, eu fui ficando cada vez mais ligado com a área docente, o que contribuiu para meu

aproveitamento durante a graduação. Surgiu a oportunidade, eu fiz o concurso e estou há mais de quinze anos na carreira.

Pérez Gómez (1995) questiona a idéia de que a formação inicial tenha como produto, um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula. Corroborando essa idéia, foi uníssono na voz dos professores, que a formação inicial não dá conta da complexidade da atividade docente, e que o desenvolvimento profissional carece de mecanismos de formação continuada. Sobre a formação inicial e continuada, os professores se manifestaram destacando a carência da formação pedagógica, mesmo nos cursos de licenciatura. Nesse sentido é possível afirmar que a universidade não considera a possibilidade de seu aluno voltar como professor?

O docente universitário não se prepara para ser docente universitário, ele se prepara para ser pesquisador, para o trabalho docente não existe uma preparação, na maioria dos cursos.

Eu ainda acho que na nossa carreira, na área de Biologia, têm até um pouquinho dessa formação, tem um pouquinho de instrumentação, você sabe um pouquinho, você sabe planejar, você tem um pouquinho de formação pedagógica de estrutura didática, agora, você vê, as engenharias, a Medicina que são professores que formaram num curso exclusivamente de Bacharelado, eles não têm nenhuma formação, no sentido de ser um professor.

A consciência da necessidade da preparação pedagógica ficou evidente nas entrevistas, bem como a ausência dessa formação na graduação e na pós-graduação.

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/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Os resultados obtidos, não são objeto de estudo ou análise individual no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não tem de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Continuando essa análise, as autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos,

físicos, matemáticos, artistas, etc) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se os professores trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados.

Os docentes ilustram a falta de formação pedagógica apontando algumas saídas, entre as quais a formação continuada, que deveria incluir cursos de Metodologia do Ensino Superior para os professores recém contratados, bem como para os antigos.

Falta uma formação pedagógica para o docente, nós temos dificuldades, a gente às vezes acaba aprendendo mais na experiência, e isso não é o correto. A gente teria que ter alguma formação pedagógica com profissionais da Pedagogia. Esse deveria ser um dos focos do mestrado. O problema da pesquisa é importante, mas eu acho que o mestrado deveria ter um foco grande na formação docente. O aluno deve aprender a pesquisar, a desenvolver pesquisa, mas não a fundo ainda, o que deve acontecer no doutorado.

Um curso de Metodologia do Ensino Superior por mais esquisito que possa ser, é muito importante, principalmente aqui onde nós nos formamos em Medicina e vamos ser professor. O fato de ser um bom médico não garante que você seja um bom professor e vice-versa. À medida que você estuda com mais profundidade e reflete o seu papel, muita coisa muda.

A expectativa de que a formação para a docência será realizada na pós-graduação *stricto sensu* vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A idéia de que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado não se

concretiza na prática, como testemunha o discurso dos entrevistados, pautado em suas experiências.

Acho que infelizmente o mestrado principalmente na área de biológicas, não te prepara para ser professor. Acredito que saí da faculdade mais ou menos pronta e quando eu fui fazer mestrado, aprendi a fazer pesquisa e uma série de coisas e procedimentos laboratoriais, mas a formação acadêmica para ser professor, eu não tive no mestrado não. E isso é um contra-senso, é um mestrado e você sai, não tem didática, não tem uma situação real enquanto aluno de mestrado não, você dorme aluno e acorda professor. Então você não tem um preparo, uma experiência de assumir uma turma durante o mestrado. O mestrado deu-me mais maturidade em relação a saber conduzir os experimentos, orientar aluno, mas no convívio na sala de aula, isso não. Na Universidade você não é só professor, você é pesquisador e tem que fazer uma série de outras coisas. Então nessa parte de formação, que não seja didática, foi muito importante o mestrado. Doutorado resolve isso, não. Não tem nada, nenhum preparo em Ciências Biológicas, no sentido de preparar um docente para o ensino superior.

A falta de qualquer vivência em ensino, que fuja de suas atividades como aluno, vem ocasionar uma experiência, que pode refletir de forma negativa na constituição do ser professor. Um zelo da Universidade, com seus futuros docentes, poderia se concretizar, na forma de uma preparação para os iniciantes, que envolvesse além de aspectos particulares da realidade da Instituição, uma preparação pedagógica. Os docentes falaram de sua experiência de enfrentar a situação de ensino, sem nenhuma preparação prévia.

Uberlândia ofereceu vagas para 43 novos docentes, e fez concurso nas suas várias áreas. Então a gente imagina que seria interessante para esses docentes que estão entrando, uma capacitação que mostrasse aspectos da formação, do planejamento, do conteúdo, que mostrasse a ele um pouco da história da instituição, um pouco da dinâmica do seu grupo de trabalho e um pouco de Metodologia do Ensino Superior em termos gerais. Acho que na hora de capacitar pra docência tinha que ser a Pró Reitoria de Graduação. Então acho que no caso específico da UFU, seria fundamental que a Pró Reitoria de Graduação junto com a Pró Reitoria de Recursos Humanos, organizasse uma Educação continuada voltada para a qualidade da docência, de técnicas, ou seja, lá o que for, para todos os professores ingressantes, e aberto aos professores que já são efetivos, pra que esses também pudessem se qualificar.

A importância do conhecimento pedagógico é lembrada pelos entrevistados ao elencar os conhecimentos necessários para o exercício da atividade de ensinar, embora priorizem os conhecimentos específicos. Se antes a profissão docente calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente. Numa análise de Zabalza (2004), o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-los com clareza e

convicção aos seus alunos. Entretanto outros aspectos devem ser considerados. Nóvoa (1995) parte do princípio de que os professores, independentemente do nível de ensino em que atuam, devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua atuação, para reconduzi-las, no sentido adequado. Fortalecendo essa discussão, Zabala (1998) aponta que para desenvolver a docência é preciso dispor de marcos interpretativos e que a melhoria da prática educativa, assim como a melhoria em qualquer ação humana, passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que nela intervêm. E porque considera que o processo de ensino-aprendizagem seja extremamente complexo, defende que os professores tenham à disposição e utilizem referenciais que os ajudem a planejar avaliar e interpretar o que acontece na sala de aula.

Em seus depoimentos, os professores mostraram-se conscientes de todas essas implicações para o êxito da atividade de ensinar.

Conhecimentos da docência, sem dúvida nenhuma, incluem conhecimentos específicos e da parte pedagógica, eu realmente não consigo entender como a gente poderia trabalhar para formar esse docente, mas eu acho que a formação que está sendo feita nos cursos superiores não está formando nem o docente do curso universitário nem o docente do ensino básico. Percebo que existe uma grande deficiência na formação do professor, por falta de visão social, formação geral, visão cultural, enfim, preocupação com a sociedade.

Dentro da discussão dos conhecimentos necessários para exercer a docência a necessidade de atualização, frente ao crescimento e mutabilidade do conhecimento científico, às mudanças de contexto, às novas necessidades da sociedade, foi lembrada pelos professores como um objetivo importante e que exige dedicação e sacrifícios.

Se for pensar nos conhecimentos da área que você tem responsabilidade, é claro que tem que ter toda a formação de terceiro grau, pós-graduação, sempre tem que estar atualizando em termos de participação de eventos de estar sempre lendo, pesquisando pra realmente esses conhecimentos serem atualizados e sempre melhorados para que você possa formar o graduando da melhor maneira possível. Mas é claro que não podemos ficar somente na área específica. Temos sempre que estar a par de outros assuntos porque isso também faz parte da Educação. Para formar o aluno dentro da concepção mais ampla, conhecimentos das áreas sociais, humanas, são necessários, não basta a parte técnica, específica. Você precisa estar sempre muito atualizado naquilo que estiver ministrando. E é nos estudos de pós-graduação que se busca essa atualização, é onde se adquire o hábito de se manter atualizado.

A necessidade de atualização reforça a importância da formação continuada. Pacca (1994) argumenta que todo profissional, qualquer que seja sua área de atuação, deve aperfeiçoar-se ou atualizar-se, não só para manter-se em dia com as novas tendências que se apresentam continuamente, como também para satisfazer exigências próprias de

realização pessoal. No mesmo sentido, Carvalho (1992) comenta que em toda profissão existe a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, pois a quantidade de novas informações geradas é muito grande. Em educação, principalmente entre os professores que estão em sala de aula, essa necessidade se faz premente.

Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação continuada ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios, etc. No entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela, seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

DORMINDO E ACORDANDO PROFESSOR (A): INTERFACES DA REALIDADE DOCENTE

Discutir sobre o universo formativo do professor do ensino superior e levantar algumas soluções a respeito dos problemas que circundam esse grupo, não tem sido tarefa fácil, diríamos até que é paradoxal frente à realidade da Educação no Brasil. A forma como o ensino superior tem sido apontado pelas políticas públicas Nacionais e Internacionais, sua mercantilização, condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a auto-formação na academia.

O diálogo com as entrevistas e com o referencial teórico permitiu-nos algumas considerações sobre como os docentes das áreas Agrárias, Biológicas e da Saúde preparam-se para o exercício da docência. A formação acadêmica que tais professores vêm recebendo não tem sido satisfatória. Isso porque na formação inicial, assim como no mestrado e no doutorado, não existe uma preocupação para formação de um docente que poderá vir assumir uma sala de aula universitária. O que vem sendo reverenciado na formação, principalmente nos cursos *stricto sensu* é o ideal de pesquisador, pois na formação inicial, a ênfase quando no ensino, é para atender à demanda da Educação Básica.

A consciência dos nossos sujeitos de pesquisa sobre a sua situação e dos demais colegas, apontam para a idéia de que eles refletem sobre sua condição, e na ausência de maiores referenciais teóricos, terminam por reconhecer e assumir práticas de seus antigos professores. Práticas assistidas e representadas nas suas ações como docentes. Isso porque nesse mesmo quesito eles apontam que o engajamento em atividades de pesquisa na pós-

graduação, ou mesmo em projetos, enquanto aluno da graduação, foi na maioria das vezes o responsável pela opção pela docência.

“*Dormi aluno (a) e acordei professor (a)*”, é a frase que, de certa forma, resume a situação de despreparo que os professores que atuam nas áreas investigadas vivenciam na sua trajetória profissional, principalmente nas profissões liberais. A interface dormir e acordar, representa também as possibilidades de diálogos que podem/devem ser tecidas no fazer-se professor.

A formação inicial da maioria dos professores se deu através de instituições públicas, o que revela que o problema da formação está justamente no *locus* de exercício desses professores, dessa forma a solução também está na prática política dentro das instituições. E é nessa ótica que muitos apontam a formação continuada como uma possibilidade de se manter atualizado frente ao seu campo de conhecimento, ou dialogar com aspectos pedagógicos que permeiam sua realidade profissional que se tornam momentos tensivos frente a suas limitações formativas.

Assim, é consensual que a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente do professor do ensino superior, como também os cursos *stricto sensu* posteriores a essa formação não ajudam a resolver esse problema. Um entrevistado chegou a sugerir que a preocupação maior do mestrado deveria ser a formação do professor para o ensino superior e não a formação do pesquisador na área específica, a qual poderia acontecer no doutorado. Instituir cursos sobre Metodologia e Didática no Ensino Superior também se mostrou como uma opção entre os entrevistados para tentar amenizar as lacunas encontradas nesse quesito.

Por fim, gostaríamos de registrar que os problemas pertinentes à formação para a docência no ensino superior coexistem junto a tantos outros que se entremeiam no universo do professor. No entanto, a consciência de que as ausências são presenças no universo formativo dos docentes, já existe. Os depoimentos colhidos e apresentados nesse trabalho, são uma forma de materializar tal consciência. Acordar professor universitário é um ritual de passagem, portanto requer cuidados específicos que respeitem essa singularidade.

5-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. As pesquisas em ensino influenciando a formação de professores. v.14, p.247-252, 1992.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.41-64, 2003.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária**. Campinas, Papirus, 1998. p.95-112.

IMBERNÓN, F. **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. IN: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: UNESP, 1989. p. 36-37.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

PACCA, J. L. A. **A Atualização do Professor de Física do Segundo Grau: uma proposta**. (Tese de Livre Docência) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. 124 p.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

O aluno precisa ter formaAção equivalente ao 4º Ano do Ensino Fundamental. Description. Este curso apresenta a Parte 1 da Matemática do 5º Ano do Ensino Fundamental. Esta parte 1 normalmente corresponde ao primeiro capítulo dos livros de Matemática do 5º Ano. Cada um dos tópicos é ensinado em detalhes e lentamente, sem atropelos ou omissões. Muitos exercícios são propostos e todos são resolvidos. Professor de Matemática, Finanças e Contabilidade em diversas instituições de ensino superior no Paraná e em cursos preparatórios para concursos. Professor de Física no Colégio Diocesano do Crato, no Ceará. Ex-cadete da Academia Militar das Agulhas Negras. Fui Gerente de Operações do Correios no Piauí. A didática do ensino superior e a formação do professor das Ciências Sociais Aplicadas: um estudo sobre o perfil do professor do curso de graduação em Administração de instituições de ensino superior em Feira de Santana (BA). Aline Fonseca Gomes, Antonio Samuel Souza Teixeira, Jacileny Bastos Santos, Jefferson Lima De Jesus. Keywords: ensino superior / Sobre / Aplicadas / Ciências / formação / didática. Scifeed alert for new publications. Never miss any articles matching your research from any publisher. +Superior Programme. General Information. Online Application. Merit Grants. Grants for Attendance of Students with Disabilities. Bank Loans. Recognition of Degrees and Diplomas. Aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior. Tipo: Despacho. Número: 13531/2009. Fonte: DR 2.ª Série. Veja grátis o arquivo ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM LÍNGUA ESTRANGEIRA avaliados 1 a 10 enviado para a disciplina de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Língua Estrangeira Categoria: Exercício - 26966264. 2017.1 EAD (G) / EX Prezado (a) Aluno(a), Você fará agora seu EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO! Lembre-se que este exercício é opcional, mas não valerá ponto para sua avaliação. O mesmo será composto de questões de múltipla escolha (3). Após a finalização do exercício, você terá acesso ao gabarito. Aproveite para se familiarizar com este modelo de questões que será usado na sua AV e AVS. Profissionalização docente - a formação do professor no ensino superior de engenharia. January 2020. DOI:10.37702/COBENGE.2020.3121. Este trabalho apresenta um caráter teórico que auxilia na contribuição para o ensino da engenharia utilizando metodologias ativas que estão sendo a tendência nos dias atuais. As metodologias ativas apresentadas neste artigo vêm ganhando notoriedade no cenário educacional de ensino superior, quais sejam: a taxonomia de Bloom e a gamificação. A taxonomia de objetivos educacionais desenvolvida por [Show full abstract] Bloom visa orientar docentes em como transmitir o conhecimento para os alunos de maneira clara e eficiente, atuando com os domínios cognitivos, afetivo e psicomotor.