

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARY APARECIDA PELEGRINI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E A AÇÃO DOCENTE
NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

JOAÇABA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARY APARECIDA PELEGRINI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E A AÇÃO DOCENTE
NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Educação da Universidade do
Oeste de Santa Catarina – Unoesc, *Campus* de
Joaçaba, para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ortenila Sopelsa.

Joaçaba

2008

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. [...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos não cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, dúvidas, suas incertezas”.

(FREIRE 1997, p.96)

Dedico este trabalho aos meus pais GENOINO PELEGRINI e ELIDES BELOTTO PELEGRINI, pelo amor e dedicação.

À minha linda filha MANUELA, minha alegria de viver.

À minhas irmãs ROSANE e REGINA e seus familiares, pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. ORTENILA SOPELSA, pelo esforço como Orientadora e pelas valiosas colaborações e demonstrações de incentivo e confiança.

À Banca examinadora, Dr. ROQUE STRIEDER e Dr. ARNALDO NOGARO, pela disponibilidade em fazer parte deste processo.

Aos professores CARLOS EDUARDO CARVALHO e CESAR AUGUSTUS WINCK, Diretores Acadêmicos da Universidade do Contestado-UnC *Campus* de Curitiba, pela confiança depositada.

À Universidade do Contestado-UnC *Campus* de Curitiba em nome de seus dirigentes administrativos pelo apoio recebido.

Aos FUNCIONÁRIOS da Universidade do Oeste de Santa Catarina, que sempre me atenderam com muito profissionalismo.

A todos os meus familiares, pela colaboração e paciência.

E, a todos aqueles que direta e ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Neste estudo, é traçado um perfil dos professores universitários, tendo como proposta inicial identificar a formação e a ação docente dos professores da Universidade do Contestado – UnC, *Campus* de Curitiba, bem como seu comprometimento real com as questões pedagógicas, reflexão crítica sobre as suas práticas e as experiências cotidianas, viabilizando, assim, a formação continuada a ser construída, tomando por base a identidade do professor universitário e suas principais necessidades. Para o enriquecimento do estudo, foi realizada uma incursão na literatura pertinente, revisando elementos teóricos, a fim de construir um marco referencial acerca da formação pedagógica do professor universitário e a ação docente nos processos do ensino e da aprendizagem. Metodologicamente, a opção foi por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo a entrevista semi-estruturada como instrumento principal para a coleta de dados, a qual foi realizada com oito professores da Instituição, no período de maio a setembro de 2007. O universo da pesquisa foi escolhido levando-se em conta a ordem de aceitação dos professores. Os resultados permitiram conhecer a realidade na qual os professores da Universidade do Contestado – UnC, *Campus* de Curitiba, estão inseridos, contribuindo, assim, para o entendimento das relações complexas que determinam a formação dos professores universitários. O resultado e as análises permitiram mediar de forma prática à formulação de uma política que propicie uma formação voltada às reais necessidades dos docentes universitários.

Palavras-chave: **Formação e ação docente. Professores universitários. Ensino e Aprendizagem.**

ABSTRACT

In this study, it traced a profile of academics, with the initial proposal identifying the formation and action of teachers teaching at the University of Contestado - UnC, Campus of Curitibanos as well as their commitment to the real issues teaching, critical reflection on their practices and the everyday experiences, allowing around the formation continued to be built, taking based on the identity of the university professor and main needs. For the enrichment of the study, was made an incursion in the relevant literature, reviewing theoretical elements, in order to build a landmark reference on the educational training of university professor and lecturer action in the processes of teaching and learning. Methodologically, the option has been a qualitative approach, descriptive in nature, and the semi-structured as a main instrument for collecting data, which was held with eight teachers of the institution, in the period from May to September 2007. The universe of search was chosen taking into account the order of acceptance of teachers. The results allowed knowing the reality in which professors from the University of Contestado - UnC, Campus of Curitibanos are inserted, thus contributing to the understanding of the complex relationships that determine the training of university teachers. The results and analyses allowed mediate in a practical way to the formulation of a policy to offer training geared to the real needs of scholars.

Keywords: Training and teaching action. University professors. Teaching and learning

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro-resumo dos modelos universitários.....	16
QUADRO 2 - Identificação dos professores analisados.....	48
QUADRO 3 - Perfil dos professores analisados.....	48

LISTA DE SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

UnC- Universidade do Contestado

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	15
2.1. PANORAMA HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA PARA A AÇÃO DOCENTE.....	15
2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	19
2.3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DOCENTE.....	23
2.4. OS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	27
3. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	34
3.1. CONCEPÇÃO BEHAVIORISTA DA EDUCAÇÃO	34
3.2. CONCEPÇÃO COGNITIVA DA APRENDIZAGEM	36
3.2.1. Condições para a ocorrência da aprendizagem significativa.....	38
3.3. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA.....	39
3.3.1. Fatores do desenvolvimento mental	39
3.4. CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	42
3.4.1. A construção do conhecimento na sala de aula	46
3.5 A TEORIA EDUCACIONAL ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS- MODERNIDADE.....	46
3.5.1 A teoria da complexidade.....	50
4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
5. A FORMAÇÃO, O SABER E A AÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: COM A PALAVRA O PROFESSOR.....	56
5.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REALIDADE DA DOCÊNCIA.....	56
5.2. FORMAÇÃO E CONHECIMENTO TEÓRICO PEDAGÓGICO PARA PRÁTICA DOCENTE	65
5.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AULA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO.....	68
5.4. O DESENVOLVIMENTO DA AULA E OS DESAFIOS PARA O PROCESSOS DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	75
CONCLUSÃO.....	84
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE	100
ANEXO.....	101

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, vivenciamos um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que englobam o crescimento numérico de universidades e, conseqüentemente, a quantidade de vagas, a expansão e flexibilidade do sistema, as mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), as alterações nos critérios de ingresso nas instituições de ensino superior, a exigência de titulação do corpo docente, os processos sistemáticos de avaliação, entre outros indicadores. O mercado de trabalho para a docência universitária amplia-se cada vez mais, em virtude da expansão da oferta de mais e novas oportunidades educacionais nesse nível de ensino.

O ingresso dos professores na carreira docente ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição, lembram Pimenta e Anastasiou (2002). Como observado pelas autoras, as oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, expansão que não é acompanhada por um processo de profissionalização, tanto inicial quanto continuada.

Masetto (1998a, p. 11) também contribui nesse contexto ao assinalar que:

[...] para a docência superior não há exigência de formação pedagógica e isso tem demandado profissionais de várias áreas para o trabalho docente e tem permitido atuações das mais variadas formas. A formação para docência universitária constitui-se historicamente como uma atividade menor em relação à educação básica. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho e o treinamento profissional, acreditava-se, que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com as necessidades do preparo pedagógico do professor.

Há exigências de que os professores universitários obtenham títulos de mestre e doutor. O texto da LDB 9394/96, no seu Art. 66, destaca que: “A preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, formação pedagógica dos docentes universitários no texto não é comentada, ou seja, a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40) “Assim, não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo do regimento de cada instituição”.

A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional), seja teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou

nada, tem sido exigido em relação ao pedagógico. Muitos professores não possuem formação pedagógica, e a ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação acadêmica.

Behrens (2003, p. 63) observa que “Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Donald Schön e Manuela Esteves são autores que vêm anunciando a necessidade de uma profissionalização dos professores, os quais, num processo de busca da competência, precisam tornar-se reflexivos acerca da sua ação docente”.

Num momento em que no Brasil as políticas públicas se propõem a discutir o rumo da universidade por meio da “reforma universitária”, considero de suma importância abordar essa temática e alertar para a necessidade de que _ em meio a discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária _ maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário: o professor.

Diante dessa realidade, há exigência de professores cada vez mais qualificados, aptos a intervirem de forma competente nas mais diversas situações. Pimenta e Anatsiou (2002) destacam que o ensino na universidade constitui um processo de busca, de construção científica e crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade. Na docência, como prestador de um serviço à sociedade mediante a sua profissão, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

Ressalto, assim, que o estudo possui especial significação para mim, pois venho exercendo minhas atividades profissionais no ensino superior na universidade em questão. Hoje, desenvolvo no *Campus* as seguintes atividades: Coordenadora de Ensino; docente nos cursos de licenciatura e membro do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Contestado (UnC). Exercendo a função de Coordenadora de Ensino, pude refletir sobre quanto a dinâmica do ensino se distanciava do discurso propagado pela linguagem pedagógica. Por esse envolvimento com as questões do ensino universitário, é que passei a me interessar, de forma especial, pelo tema. A temática da formação dos professores, então, foi se apresentando para mim como uma linha de investigação que poderia contribuir para a compreensão dos desafios que o profissional que atua no ensino superior enfrenta, principalmente, os que não possuem uma formação didático-pedagógica e teórico-metodológica construída e consolidada. Estabelecendo, assim, um panorama da formação e da ação dos professores da UnC *Campus* de Curitiba.

O presente estudo justifica-se, teoricamente, em face da influência da formação do docente universitário que tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber.

De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86 grifo do autor), “há pouca preocupação com o tema a formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação no país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”. Isso significa que a formação pedagógica ultrapassa o conhecimento do conteúdo específico que o docente ensina, ou seja, vai além do *simples dar aulas*.

Neste estudo, procedo a uma incursão na literatura pertinente, revisando elementos teóricos, com o intuito de construir um marco referencial a respeito da formação pedagógica do professor universitário, bem como da ação docente nos processos de ensino e de aprendizagem. Também, optei por conhecer a realidade dos professores da Universidade do Contestado (UnC), *Campus* de Curitiba, estão inseridos, a fim de contribuir para o entendimento das relações complexas que determinam sua formação pedagógica.

O objetivo geral que norteou esta pesquisa foi: Identificar a formação e a ação docente dos professores universitários no processo do ensino e da aprendizagem. Já os objetivos específicos foram focados em: Identificar a formação inicial dos professores universitários da UnC- *Campus* de Curitiba; Verificar o perfil didático-pedagógico dos docentes da Universidade do Contestado-campus de Curitiba; Identificar as necessidades prioritárias dos professores universitários em relação ao processo de ensino e da aprendizagem.

Posterior à presente pesquisa, pretendo, ainda, mediar de forma prática a formulação de uma política que propicie uma formação voltada às reais necessidades dos docentes universitários, principalmente no diz respeito ao contexto científico e metodológico, envolvendo a avaliação institucional e do professor.

Segundo Leite (1999, p.53):

As universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90 estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou de solução para os problemas detectados. Entre estes, destaca-se o da qualificação acadêmica e didática do docente, visto que “os processos avaliativos, via de regra, mostram a ‘falta de didática’ do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios”.

Diante do exposto, a pesquisa foi norteadada pelas seguintes questões:

- a) Qual a formação inicial e didático-pedagógica que os professores do ensino superior da Universidade do Contestado (UnC) *Campus* de Curitiba, possuem para a atuação docente?
- b) Quais as principais dificuldades e desafios encontrados pelos professores universitários da (UnC), *Campus* de Curitiba, em sua ação docente e nos processos do ensino e de aprendizagem?
- c) Que necessidades didático-pedagógicas os professores universitários vivenciam para o processo do ensino e da aprendizagem no exercício da docência?
- d) Qual é o papel da formação pedagógica continuada para o exercício docente dos professores universitários?

Quais as principais dificuldades e desafios encontrados pelos professores universitários da (UnC), *Campus* de Curitiba, em sua ação docente e nos processos do ensino e de aprendizagem?

A organização da estrutura do texto foi construída nos seguintes eixos: A docência no ensino superior; as diferentes concepções teóricas do ensino e da aprendizagem e a formação, o saber e a ação dos professores no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o professor.

2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

2.1. PANORAMA HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA PARA A AÇÃO DOCENTE

O marco do início da educação superior no Brasil ocorreu em 1808, quando o rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Portanto, a universidade é uma instituição que não nasceu em nosso país. Importada com modelos vindos de Portugal, da França, da Alemanha e dos Estados Unidos, não foi pensada originalmente para o Brasil; mas, como resposta a problemas de outros países que possuíam realidade própria e peculiar.

No Brasil, foram criados cursos voltados à formação de burocratas e de profissionais liberais (Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia) necessários ao Estado, seguindo o modelo da Universidade de Coimbra, iniciando-se, também, as tentativas de reuni-los em uma universidade (CUNHA, 1986).

Os professores das primeiras escolas superiores foram, a princípio, trazidos de universidades européias. Como informa Masetto (1998b, p. 11) “os professores, em sua maioria, eram convidados e sua tarefa era de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite, a ser tão bom profissional quanto eles”.

A universidade no Brasil sofreu a influência de alguns modelos de ensino europeus, o jesuítico, o francês e o alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos da história, porém ainda estão presentes nas universidades brasileiras. O Quadro 1 apresenta uma breve gênese da universidade no Brasil

Modelo	Jesuítico (1534)	Napoleônico (1890)	Alemão (1890)
Estrutura universitária	Similares a escolas.	Título reconhecido pelo Estado. Organização profissionalizante.	Pesquisa para solucionar problemas nacionais. Currículo em grade. Atividades desenvolvidas em institutos e centros de pesquisa.
Professor	Sacerdotes assumem <i>status</i> como docente.	A serviço do Estado guardas civis e imperiais.	Docência como atividade livre para a solução de problemas nacionais e regionais.
Estudante	<i>Reportationes</i> – anotar para memorizar/ disciplinados.	Passivo/ memorizador.	Construtor do conhecimento, com interação do professor desenvolvendo seu potencial intelectual.
Visão do conhecimento ou Ciência	Pautado no Cristianismo conhecimento dogmático “posto” “Poder manter-se, pregar a doutrina e assegurar o exercício do culto”. Memorização.	Formar burocratas para o Estado. Modelo profissionalizante. Unificação ideológica. Ciência estava a serviço do progresso e do Estado. Modelo cartesiano.	A universidade alemã nasceu sob o signo da Física e da renovação tecnológica. Ciência via pesquisa de caráter humanitário. Movimento/autonomia.
Papel do professor (ação docente)	Repassador, transmissor. Cumprir o <i>Ratio Studiorum</i> . Garantir a ordem.	Repassador do conteúdo. Transmissor passivo para manter a soberania do Estado.	Cooperador/Construtor do conhecimento. A ação docente é livre, com associação entre professores e alunos sem forma exterior de controle.
Metodologia	<i>Lectio/Questio/Reparatio</i> . Modelo Escolástico Visava à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados; clareza dos conceitos; definições, argumentação precisa sem digressões.	Centrado no professor repassador e no conteúdo de obras clássicas. Tradicional, separando a teoria da prática, com plano de ensino pré-fixado e currículo básico pré-estabelecido.	Fundamentada na teoria <i>Gestalt</i> , cujo método de ensino se funda na pesquisa. Construção científica, filosófica e histórica. Processo cooperativo entre os docentes e entre os discentes voltados para a Ciência. Foco do trabalho para os problemas sociais.

QUADRO 1: Quadro-resumo dos modelos universitários

Fonte: elaborado com base em Anastasiou (1998a) e Lima Neto (1993).

Segundo Anastasiou (2001), [...] as universidades brasileiras sofrem fortes resquícios da metodologia jesuíta. A ação docente, hoje, em sala de aula, é muito semelhante ao modelo jesuítico, em que a transmissão de conteúdos e a memorização são desenvolvidas num modelo expositivo de preleção, em geral, acompanhadas de exercícios a serem resolvidos pelos alunos, seguidos de uma avaliação rígida. A universidade brasileira recebeu, também, forte influência do modelo francês ou napoleônico, porém esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 150):

A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. O professor é o transmissor do conhecimento e, no estudo de obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a importância da memorização do conteúdo pelo aluno como obrigação primordial, a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório são características do ensino na universidade.

Nesse contexto, Masetto (1998b, p. 11) observa que, de maneira geral “ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, [...] mostrar na prática como se faz”.

Observamos que, mesmo com a evolução do ensino superior em nosso país, ainda o processo de ensino pauta-se pela transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos. A postura do profissional é 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, 1998b, p.10 grifo nosso), não havendo preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Em decorrência desses modelos ainda predominarem nas universidades, o papel do ensino superior, muitas vezes, não é cumprido, impedindo a possibilidade da construção do conhecimento.

Ao longo da história, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina que será ministrada, já a ação docente esperada está calcada no senso comum de como ensinar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96, a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Vemos, portanto, uma omissão consentida para a formação pedagógica do professor universitário, ou seja, a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior.

Quanto ao ingresso no magistério superior, a LDB 9.394/96 em seu Art. 52, assim conceitua a Universidade: “As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam 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 em regime de tempo integral.

Parágrafo Único - é facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Nesse sentido, Vasconcelos (1998,p. 15) faz um importante comentário se referindo ao Art.52 assinala que a questão da formação didático-pedagógica dos docentes não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior, que a exigência de titulação e dedicação exclusiva restringe-se apenas a um terço do corpo docente e que, além disso, não há para os mestrados e doutorados, no modelo hoje praticado, qualquer iniciativa no que se refere à capacitação pedagógica dos diversos programas de pós-graduação. Quanto aos Art. 65 e 66 da referida Lei, a autora afirma, que neles, não há alusão à formação didática como pré-requisito para a formação, o ingresso ou a promoção na carreira docente do magistério superior. Não havendo, portanto, nenhuma menção à formação didático-pedagógica como pré-requisito para docência no ensino superior.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 119), as condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre os diferentes tipos de IESs brasileiras: ingressam na instituição mediante concurso ou convite para docência; têm formação em área específica; dominam os saberes da área em que se especializaram; dormem profissional de uma área e acordam professor; na docência, realizam trabalho individual; efetivados sem trocas ou ajuda; efetivados a partir de uma ementa, sem maiores discussões entre docentes do curso; menos valorizada a graduação do que a pesquisa ou extensão; não há exigência de formação inicial e, muitas vezes, nem continuada para a docência; o coletivo de professores não atua como categoria profissional; desconhecimento de um código de ética da profissão; inexistência de associação de classe; muitas vezes, vista como ocupação e não como profissão.

Todas essas questões apontadas configuram-se em práticas ultrapassadas e resultados negativos na qualidade da educação superior. Levando em consideração a realidade da docência, o que chama a atenção é a ausência de compreensão dos professores e das instituições quanto à necessidade de preparação específica para exercer a docência.

2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A questão da formação e o desenvolvimento de professores vêm emergindo com grande força nas discussões referentes à educação. Para Zabalza (2004, p. 38), discutir “formação” não costuma ser algo habitual nos estudos pedagógicos. A formação de professores tem apontado para a necessidade de encaminhamento de propostas, programas, cursos e projetos de formação continuada.

A importância da formação, segundo Zabalza (2004, p.38), deriva de: [...] “sua necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global”. Nesse caso é necessária uma formação contínua.

Por processo contínuo, compreendemos que a formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, nos bancos escolares, quando, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente, estendendo-se ao longo de toda a sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (GARCIA, 1999; BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Por processo particularizado, entende-se a importância de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas pelos professores (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Diz respeito, também, ao entendimento de que o processo de formação dos professores, assim como suas práticas, estão diretamente vinculadas à trajetória formativa de cada professor e à sua construção subjetiva como profissional docente (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995; GARCIA, 1999).

A superação da visão da formação de professores como uma atividade técnica vem valendo-se desses elementos. Enfatizamos que a formação pedagógica do professor deve ser compreendida com base na concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas ou o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Dessa maneira, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

Diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo em face das transformações que ocorrem. Portanto, a educação, entendida como prática social tem de ser entendida sobre outra base histórica.

Considerando esses fatores, Porto (2000, p. 12) observa: “precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está indiscutivelmente referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam”.

Dessa forma, a construção e o desenvolvimento de projetos de formação continuada tornam-se inadiáveis e imprescindíveis. A formação do docente constitui-se um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente.

Santos (1998, p. 124) denomina "formação continuada ou formação contínua, ou formação em serviço, em sentido mais estrito, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas".

Já Zabalza (2004, p. 145), afirma que:

[...] as novas proposições em torno da formação contínua a qual apresenta o desenvolvimento pessoal e profissional como processo que requer atualizações constantes que capacitem os indivíduos para dar uma resposta adequada ao instável mundo dos novos cenários de trabalho.

Assim sendo, a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação do docente para melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos por intermédio da formação continuada podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor, mediante conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Há diferentes processos de formação continuada, com objetivos, conteúdos e formas distintos, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação. Nesse sentido, é possível identificar iniciativas pessoais e institucionais, podendo ambas ser de caráter individual ou coletivo. Nos casos de iniciativa pessoal, de caráter individual, figuram aqueles professores que ingressam em cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização ou congêneres, escolhidos por eles.

Para Santos (1998, p. 127), nos casos de iniciativa pessoal, de caráter coletivo, grupos de um número determinado de professores "buscam um profissional para lhes prestar assessoria técnica, geralmente voltada para aspectos psicopedagógicos, com o objetivo de ajudá-los a resolver seus problemas de sala de aula".

A iniciativa institucional em relação à formação continuada de caráter individual ocorre quando a instituição promove a qualificação de docentes, liberando-os parcial ou totalmente do exercício de suas funções e arcando com as despesas. Essa qualificação pode realizar-se mediante estágios técnico-pedagógicos, cursos de especialização ou cursos de pós-graduação. Nos de iniciativa institucional coletiva, como se refere Santos (1998), podem ser oferecidos cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores, cuja participação pode ser voluntária ou compulsória.

Em ambas as situações, a definição dos tipos, formas ou modalidades de capacitação assim como os financiamentos para o desenvolvimento dos programas de formação continuada, são de responsabilidade institucional.

As propostas de conteúdo e atividades podem partir da própria instituição ou do coletivo dos professores. Segundo Zabalza (2004), a idéia de formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos.

De acordo com Santos (1998, p. 128), no primeiro caso, "a proposta de capacitação pode surgir em decorrência de um diagnóstico feito por dirigentes educacionais, tomando como referência o desempenho dos alunos, ou em virtude da necessidade de introdução de alguma mudança pedagógica".

No caso de a demanda vir dos professores, ela conterà aquilo que desejam como expressão de suas dificuldades, de suas necessidades próprias, e orientará como no caso anterior, a elaboração do planejamento do processo de formação continuada a ser desenvolvido.

Em relação à formação continuada, é importante ressaltar que ela pode ser desenvolvida na modalidade presencial e na modalidade a distância. Na atualidade, tem aumentado, de forma imensurável, a quantidade de propostas de formação continuada a distância, com o uso, em muitas delas, da internet. A formação prática, numa perspectiva reflexiva, é uma tendência que vem obtendo um grande interesse por parte dos educadores e investigadores da educação.

A construção de uma formação continuada com base na reflexão/ação docente tem interessado professores dos diferentes níveis de ensino, sobretudo do ensino superior, para o “saber por que fazer” (BEHRENS, 2003).

Dessa forma, as práticas voltadas à formação dos professores devem permitir que eles possam refletir e produzir tanto os seus saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva.

Em uma perspectiva inovadora, o espaço escolar é considerado por Porto (2000, p. 26) “como espaço estimulador da investigação, da criticidade, da criatividade, condições ou características essenciais da formação/prática pedagógica inovadora”.

Os ambientes de formação, construídos com base nas perspectivas dialógica, reflexiva e inovadora, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, propiciam maior compreensão da indissolubilidade entre a formação continuada e a prática pedagógica.

Nesse sentido, Behrens (2003, p.57) enfatiza que:

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. [...] Nesse processo de reflexão coletiva, alicerça e constrói referenciais que são discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para partilhar avanços, sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo.

Na formação escolar, são incluídos os cursos, os seminários, as palestras, os encontros e outros, nos quais são desenvolvidas temáticas diversificadas. Segundo Nóvoa (1995a, p. 25), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa.

A forma interativo-reflexiva inclui as propostas cujos modelos organizam-se em torno da resolução de problemas reais do cotidiano do professor. Nessa forma, parte-se de uma situação real vivida em sala de aula e trazida pelos professores para ser analisada e discutida com a orientação de um coordenador, pessoa experiente no campo da educação.

Na concepção de Santos (1998, p. 131):

Nesse processo de reflexão, o professor torna-se consciente dos problemas de sua prática que podem estar relacionados tanto ao domínio do conteúdo e método de ensino, como também a problemas ligados à presença de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos, falta de percepção dos interesses e necessidades do grupo.

Como foi visto, um conjunto de pressupostos dão sustentação aos programas de formação continuada de professores. Para autora (1998, p. 131), “[...] a melhor proposta de

formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta".

Porto (2000, p. 32) assinala que “a formação continuada nos dias atuais é imprescindível e, deixando de ser entendida apenas como complementação da formação inicial, vem contribuir para melhorar a escola, reinventando-a, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalidade docente”.

Embora existam divergências entre os modelos sugeridos por diferentes autores e entre modelos adotados por diferentes instituições, é possível considerar que os pesquisadores sejam unânimes ao sugerir que a formação oferecida hoje ao professor universitário deveria pautar-se por alguns princípios. Em relação a isso, Garcia (1999, p. 27-30) propõe:

Conceber a formação de professores como um contínuo; integrar a formação de professores como um processo de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular; ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; articular integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; integrar teoria-prática na formação dos professores, promovendo a reflexão epistemológica da prática; promover isoformismo entre a formação oferecida ao professor e o tipo de educação que posteriormente será pedido que desenvolva; buscar desenvolver individualização do processo e oferecer ao professores possibilidades de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, estimulando sua capacidade crítica.

Todas essas questões apontam que é imprescindível o desenvolvimento de um programa de formação continuada no ensino superior. Nesse sentido, é importante considerar que, além do domínio de conhecimentos específicos, é necessário investir na formação pedagógica.

2.3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

Considerando a importância da formação inicial e continuada do professor universitário, tornou-se necessário abordar a questão do perfil desse profissional. Ao tratar dessa questão, Behrens (2003, p. 57) apresenta uma classificação que supõe caracterizar o corpo docente da maioria das universidades. São quatro os grupos de professores que se

encontram exercendo a docência na educação superior, porém em diferentes situações no que se refere à questão da formação pedagógica.

O primeiro grupo envolve profissionais de várias áreas que se dedicam à docência de modo integral. Muitos desses professores não possuem formação pedagógica e, de acordo com Behrens (2003, p. 58):

Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.

O segundo grupo é constituído por professores atuantes em mercados de trabalho específicos, que dedicam às atividades docentes algumas horas semanais. São médicos, advogados, enfermeiros, psicólogos, engenheiros e administradores, dentre outros, que optam pela docência paralela ao exercício de suas funções como profissionais liberais. Praticamente a totalidade desses docentes não possui formação pedagógica.

O terceiro grupo é composto por profissionais docentes da área de educação e das licenciaturas que atuam no ensino superior e também no ensino fundamental ou médio. Eles possuem uma vivência efetiva no magistério e podem compartilhar com seus alunos a realidade dos diferentes níveis de ensino em que atuam. Tem um grande volume de trabalho e atividades diversas sob sua responsabilidade.

No quarto grupo, estão envolvidos os professores da área de educação e das licenciaturas que atuam na universidade em tempo integral. Muitos se dedicam a orientar licenciandos e especialistas para atuarem nas escolas. Como enfatiza Behrens (2003, p. 61), “eles têm uma proposta metodológica fundamentada em teoria e muitas vezes desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores da educação”.

A formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. Vasconcelos (1998, p. 86) observa que “há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”. Seguindo essa concepção, Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que, de maneira geral, a formação oferecida aos pós-graduados separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (indivíduos envolvidos, tempo, conhecimento, resultado e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar.

Conforme Pimenta (2002), o crescente número de estudos referentes ao exercício da docência do ensino superior justifica-se pelo aumento da quantidade de instituições de ensino superior no Brasil que, conseqüentemente, acarreta um aumento do quadro de docentes em atuação nos últimos anos. Dessa forma, a autora considera que nem sempre os resultados alcançados com a expansão da educação superior são positivos, uma vez que muitos profissionais que ingressam na docência nesse nível de ensino não recebem a formação necessária para desenvolver as atividades no magistério superior.

A respeito da formação docente, é possível encontrar uma variedade de definições. Segundo Ferry (1990), a formação docente pode ser considerada “como a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo uma trajetória pessoal, por meio da busca em si mesmo e nos outros”.

Referente a isso, Medina e Dominguez (1989, p. 87) contribuem ao assinalar que:

[...] a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

A idéia de formação pode ficar seriamente empobrecida se seu sentido se reduzir à mera aquisição de informação nova. A importância da formação está relacionada às idéias que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 89) apontam: “[...] a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir”.

Conforme Zabalza (2004), a formação precisa servir para qualificar as pessoas, isto é, formação “formativa”, que é composta dos seguintes conteúdos formativos: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; novos conhecimentos; novas habilidades, atitudes e valores; enriquecimento de experiências.

Muitos docentes podem contribuir para a qualidade dos diferentes cursos, mas as instituições de ensino de educação superior precisam preocupar-se, de modo especial, em oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e nela envolvê-los.

Behrens (2003, p. 65) sugere que as instituições de ensino superior precisam, "para possibilitar a formação contínua, propor com urgência programas pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudo, num trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente". Isso significa que proporcionar cursos esporádicos aos

docentes não é o suficiente. É necessário que sejam implantados projetos que envolvam esses docentes, a fim de possibilitar-lhes a socialização das dificuldades e êxitos que emergem no contexto escolar.

Para a autora (2003), a profissionalização do professor deve passar pela qualificação pedagógica, e a formação continuada aos professores deve aproximá-los dos paradigmas inovadores e funcionar como elemento articulador de novas práticas pedagógicas.

Vasconcelos (1998, p. 31), da mesma forma, contribui quanto a isso, ao observar que “o diferencial de qualidade do professor se constitui a competência pedagógica, pois o professor comprometido com o seu papel docente estará também comprometido com a formação integral daqueles que pretende formar”.

Em seu trabalho intitulado "A formação do professor do ensino superior", partindo do delineamento do perfil do profissional liberal como docente de cursos superiores, a autora (1998) traçou um projeto de educação continuada enfatizando a capacitação pedagógica desse professor. O programa voltou-se, sobretudo, para a reflexão da prática desses profissionais como docentes, levando-os à conscientização de seu papel e do seu comprometimento com essa mesma prática.

Em relação ao papel da formação pedagógica para o exercício docente, Masetto (1998b, p. 20) afirma que a:

Docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica e que esse domínio é o aspecto mais carente do nosso professor universitário. [...] O professor precisaria, no mínimo, inteirar-se dos quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem, a saber: o próprio conceito desse processo, o professor como conceitor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e ainda, a teoria e a prática da tecnologia educacional.

Levando em consideração o perfil do professor universitário, em especial os do primeiro e do segundo grupo, que praticamente não possuem formação pedagógica, para esses professores, a ênfase na formação pedagógica permitiria um exercício docente fundamentado em novos referenciais que poderiam contribuir para a superação dos muitos desafios que o ensino superior impõe.

A formação pedagógica do docente de ensino superior vai além de apenas ministrar aulas. Segundo Vasconcelos (1998, p. 47), abrange os seguintes aspectos:

a) de objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina lecionada; b) da caracterização da clientela (aluno); c) do conhecimento do mercado de trabalho; d) dos objetivos específicos do processo do ensino e da aprendizagem; e) da seleção dos conteúdos; f) das atividades e recursos do ensino e da aprendizagem; g) da avaliação da aprendizagem; h) das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; i) da relação professor-aluno.

Por sua vez, Zabalza (2004) assinala que “para formação continuada é necessário o estabelecimento de uma nova cultura universitária”. Essa cultura precisa assumir as novas circunstâncias que caracterizam a vida social de nossos dias e as condições sob as quais pessoas desenvolvem sua vida e seu trabalho. Para tanto, o autor (2004, p.35) destaca alguns aspectos de importante relevância para alicerçar essa nova cultura nos seguintes pontos:

Assumir uma nova visão do aluno e do processo de aprendizagem em seu conjunto; estabelecer objetivos a médio e longo prazo; manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal, e não na seleção; avaliar preferencialmente as capacidades de alto nível; atualizar e dinamizar os conteúdos do currículo formativo; dinamizar o âmbito das metodologias empregadas; propiciar cenários contínuos de formação; incorporar ao currículo de atividades formativas extracurriculares.

Ressaltamos que a formação continuada não se limita aos aspectos práticos do fazer docente, habilidades técnicas ou simplesmente do conhecimento de determinado conteúdo, mas sim constitui um processo de reflexão que visa ao maior compromisso dos professores em relação ao trabalho realizado em âmbito institucional, isto é, “a docência no ensino superior necessita de uma proposta coletiva e institucional, (que ao ser) assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais”. (PIMENTA, 2000, p. 110).

2.4. OS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para discutir e refletir sobre a formação de professores é preciso recorrer a referenciais que configurem essa formação, isto é, conhecer a formação a partir dos saberes que compõem a formação docente.

A respeito dos saberes inerentes ao trabalho docente, que poderão ser discutido, no caso da implementação de um processo de formação continuada, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apresentam importante contribuição. Segundo os autores, o saber docente é um saber plural, proveniente de quatro campos de saberes: os saberes da formação profissional, os das disciplinas, os curriculares e, ainda, os saberes da experiência.

Os da formação profissional advêm das instituições de formação dos docentes e, sobretudo no caso de professores licenciados, podem ser mencionados os subsídios dados pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Santos (1998, p. 25) a respeito dos saberes implicados na formação do educador, enfatiza inicialmente os saberes das disciplinas, ou seja, conhecimentos sobre uma área ou áreas específicas que os docentes precisam ter. Observa também:

[...] saber pedagógico, dada à necessidade que ele tem de conhecer teorias de aprendizagem, de currículos e de ensino, bem como métodos didáticos, estratégias e recursos instrucionais, para planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula.

Além desses, o autor acrescenta os saberes práticos ou saberes da experiência, referentes aos conhecimentos e às habilidades que o professor vai adquirindo no seu desempenho; têm sido bastante discutidos como tipos de saber que devem ser levados em consideração ao se tratar da formação do docente.

Na docência, o professor expressa em seu trabalho o seu saber pedagógico, que na visão de Azzi (2000, p. 43):

[...] o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

É importante considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho, como alguém que constrói o seu saber e toma decisões diante das situações complexas com que se defronta em sala de aula.

Em relação aos saberes que devem integrar o processo de formação do educador, Saviani (1996) apresenta uma caracterização compreendida pelos saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular.

A categoria referente ao saber atitudinal compreende os comportamentos e as vivências adequadas ao trabalho educativo, abrangendo atitudes e posturas relativas ao papel atribuído ao educador.

O saber crítico-contextual se refere à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a atividade educativa. De acordo com Saviani (1996, p. 149), é preciso que o educador “saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as

necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade”.

Quanto aos saberes específicos, Saviani (1996, p. 149) aponta que esses correspondem às disciplinas do conhecimento socialmente produzido, as quais são integrantes dos currículos escolares das instituições de ensino que precisam ser assimiladas pelos educandos, devendo, portanto, integrar o processo de formação do professor.

Na caracterização do saber pedagógico, Saviani (1996, p. 149) ressalta que nele se incluem “os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo”. Para o autor, o saber pedagógico é que fornece a base da construção da perspectiva educativa que define a idéia do educador como um profissional distinto dos demais profissionais. O autor (1996, p. 150) complementa ainda que:

[...] na categoria do saber didático-curricular estão compreendidos o conhecimento das formas de organização e a realização da atividade educativa com referência à relação educador-educando. Trata-se do saber-fazer, implicando, além dos procedimentos técnico-metodológicos, a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados.

Aqui, é importante ressaltar que a compreensão pedagógica do professor universitário resultará em práticas educativas eficientes, isto é, a formação pedagógica estimulará o professor a desempenhar seu papel com profissionalidade.

Os saberes pedagógicos, apresentando-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, constituem-se o arcabouço da ação profissional do docente, sugerindo técnicas e formas de “saber fazer”.

Outro aspecto a ser considerado também quanto à capacitação docente é da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação: seus objetivos, meios, fins, seu raio de influência, envolvimento com a sociedade e seu compromisso com os alunos.

Os saberes das disciplinas, por sua vez, originam-se da tradição cultural. Loiola (1993, p. 3) observa que “[...] os docentes, sejam de qualquer área, através de sua formação inicial e/ou contínua, estabelecem contato com esses saberes, os quais são igualmente necessários e essenciais para o seu desempenho”.

Já os curriculares correspondem aos programas escolares expressos nos planos de ensino que os docentes desenvolvem por meio de suas ações. Vale dizer que esses

programas escolares representam os saberes sociais que a instituição definiu como válidos.

No que se refere aos saberes da experiência ou da prática, Loiola (1993, p. 4) explicita que eles “originam-se do cotidiano do professor e incorporam-se à vivência de cada um, a partir do exercício da sua função. Esses saberes são validados, portanto, pela própria experiência, ou seja, pela práxis cotidiana do docente”.

Importa ressaltar, ademais, que ao consideramos apenas uma das dimensões do conhecimento (só a dimensão prática ou só a teórica), desintegramos a práxis, que significa, grosso modo, conhecimento teórico articulado dialeticamente à prática, com vistas à ação transformadora.

Os saberes docentes são reconhecidos na prática de sua ação educativa. Contudo, o exercício da docência exige certo grupo de saberes que são essenciais para o seu desenvolvimento e é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador.

Todo profissional, independentemente da área em que atua, a partir do momento que assume a responsabilidade de organizar situações de ensino-aprendizagem, assume também uma responsabilidade pedagógica que está inserida num espaço no qual a dinamicidade, a complexidade e o inacabado estão sempre presentes. Atuar num espaço pedagógico exige conviver com um fenômeno – o educativo – em constante transformação.

Tal como os saberes específicos da área de atuação se modificam, os conhecimentos pedagógicos necessitam ser construídos e reconstruídos em virtude de um movimento sócio-histórico. Para além de um conjunto de pressupostos que o educador deve se apropriar e assumir como referência norteadora de sua prática, lidar com o cotidiano – envolto num quadro complexo e dinâmico – requer tomado de decisões não menos complexas e dinâmicas.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), o ensino está sempre a construir uma nova realidade, pois não está definitivamente criado. Pimenta (1997) afirma que construir uma identidade profissional é um processo contínuo. Cada educador, como ator e autor, confere à sua identidade docente elementos vinculados a seus valores, sua forma de situar-se no mundo, sua história de vida, representações, saberes, angústias e anseios, como também por meio de suas redes de relações.

Tardif (2002) afirma que o "saber docente" é composto por vários saberes, quais sejam:

Saberes da formação profissional: são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos; saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, etc; saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares; saberes experiências: correspondem a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.

Para Tardif (2002), considerar o contexto do saber docente é fundamental e afirma ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho. Para o autor, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, a sua experiência de vida, a sua história profissional e as suas relações com os alunos e seus pares.

Schön (1992) afirma que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, exige o domínio de uma série de capacidades e habilidades especializadas, que o faz ser competente em um determinado trabalho, além de agregá-lo a um grupo organizado e sujeito a controle.

Contudo, é importante considerar a dinamicidade do conhecimento em várias esferas. Na área pedagógica, não é diferente; o que implica reconhecer a complexidade do pensar e agir docente. Daí a ênfase na participação ativa do educador na busca contínua e reflexiva de reconstrução da teoria e da prática.

É pertinente indagar: como o docente pode construir todos esses saberes? Esses saberes podem ser acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/espaço de atuação do professor. Assim, é necessário propormos uma formação que amplie as discussões para a compreensão teórica e crítica dos processos educativos.

Segundo Nóvoa (1991, p. 27), é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Somente desse modo, na reflexão entre a teoria e a prática, a experiência educativa ganha destaque e pode atingir maior expressão e qualidade.

Entra em cena, nesse contexto, a aula universitária, tomando a prática pedagógica como se apresenta ainda hoje num modelo tradicional. Dessa forma, há uma grande

problemática que está vinculada ao processo formativo correspondente a uma prática pedagógica tradicional e fundamentada nas tendências didáticas da concepção tecnicista.

A forma de ensinar neste contexto, segundo Cunha (2002, p. 82), está construída com base em uma concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas e até são o fiel da balança da aprendizagem. O professor quer ser “seguro”, e isso, para ele, significa ter todas as respostas prontas, organizadas sem surpresas e descaminhos. Seu arcabouço intelectual está construído (ou reproduzido?) e aceita como seu papel principal melhor “transmitir” seu conhecimento aos alunos.

Romper com paradigma tradicional requer inovação, como observa Cunha (2002, p. 90), “[...] a inovação, é tomada numa perspectiva de ruptura com o paradigma dominante, fazendo avançar, em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional”.

A inovação no ensino superior está fundamentada a um sistema educacional que é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo. O trabalho docente está ligado, de forma direta, a essa estrutura, e é no trabalho docente que se torna evidente as experiências inovadoras.

A respeito de inovação, Lucarelli (2007, p. 64) afirma:

[...] uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura como o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento.

Sabendo que a universidade é local, por excelência, de produção e disseminação do conhecimento, urge a necessidade para a construção de uma alternativa pedagógica diferenciada da imagem existente. Lucarelli (2007) aponta para a construção de uma pedagogia universitária com base em uma perspectiva interdisciplinar que tenha por base a centralidade do conteúdo e que inclua os indivíduos no ensinar e no aprender. Para tanto, a metodologia implica uma proposta de trabalho interdisciplinar e participativa.

O processo de inovação acontece em decorrência das decisões pedagógicas a serem definidas pelos atores desse processo, ao qual Lucarelli (2007, p. 71) entende como:

[...] a organização do conteúdo, a articulação entre disciplinas humanas e científicas, a articulação entre a teoria e prática, os espaços curriculares para a formação na profissão, as estratégias metodológicas orientadas para o pensamento criativo, as modalidades de avaliação, o uso de novas tecnologias de informática nas aulas.

Para aproximar os professores a metodologias inovadoras, é necessário que eles possam discutir sobre essas metodologias, possam aplicá-las e ter com seus pares momentos de avaliação sobre as novas experiências realizadas. Para construção desse processo, segundo Behrens (2003, p.66), “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe aos seus alunos”.

Para tanto, é necessário romper com as metodologias centradas no professor; a opção metodológica, precisa ser construída numa relação dialógica, coletiva e reflexiva, aliada ao ensino com pesquisa, visando à investigação para a produção do conhecimento.

A fim de vencer os obstáculos para o desenvolvimento das inovações nos sistemas e nas instituições educativas, é necessário que ocorra uma articulação entre a teoria e a prática para a construção da didática no âmbito universitário, ou seja, a inovação deve ocorrer no desenvolvimento docente, bem como no desenvolvimento institucional em sua totalidade.

3. DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Para a formação de professores universitários, é imprescindível levar em conta as diferentes concepções teóricas do processo do ensino e da aprendizagem. As teorias determinam a ação pedagógica, visto que a articulação entre a teoria e prática determina a construção de uma metodologia. Assim, trazemos aqui, alguns conceitos básicos das diferentes concepções teóricas do processo do ensino e da aprendizagem.

3.1 CONCEPÇÕES BEHAVIORISTA DA EDUCAÇÃO

O behaviorismo refere-se ao comportamento como reações ou respostas que o organismo apresenta do ambiente (do inglês: *behavior* = comportamento). O Behaviorismo tem suas raízes históricas em Aristóteles o qual afirmava que o conhecimento vem dos sentidos _ posição empirista.

A abordagem behaviorista tem como base do conhecimento o empirismo. Segundo Mizukami (2002), a corrente *empirista* fundamenta-se no princípio de que o homem é considerado desde o nascimento como uma “*tabula rasa*”, uma folha de papel em branco, e sobre esta folha vão sendo impressas suas experiências sensorio-motoras.

O conhecimento é uma cópia de algo dado no mundo externo, ou seja, é uma “descoberta” e é nova para o sujeito que a faz. Portanto, o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Segundo Skinner (1973), a realidade é um fenômeno objetivo; o mundo já é construído, e o homem é produto do meio.

Para Becker (1994), ainda estamos diante do empirismo, epistemologia que sustenta a doutrina pedagógica diretiva que supõe o aluno como *tabula rasa* sobre a qual o docente vai imprimir uma formação, uma direção educacional. Segundo o autor, o professor acredita no mito da transferência de conhecimento, até mesmo porque foi assim que ele aprendeu na universidade. “Nessa sala de aula nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado”. (BECKER, 1994, p. 90)

O comportamento segundo a psicologia skinneriana é compreendido para poder prevê-lo e, se possível, modificá-lo. Para cada espécie de comportamento, Skinner (1973)

identifica um tipo de aprendizagem ou condicionamento. O conceito-chave do pensamento do autor é o de condicionamento operante, isso significa premiar uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação.

O condicionamento operante é um mecanismo de aprendizagem de novo comportamento, um processo que Skinner chamou de modelagem. O instrumento fundamental de modelagem é o reforço. “Quando um dado comportamento é seguido por uma dada consequência, apresenta maior probabilidade de repetir-se. Denominamos reforço à consequência que produz tal efeito”. (SKINNER, 1973, p.26)

Um exemplo significativo que Skinner apresenta é o alimento, que é um reforço para o organismo faminto é provável que todos os movimentos do organismo se repitam, quando houver fome.

O reforço pode ser positivo (uma recompensa) ou negativo (ação que evita uma consequência indesejada). “No condicionamento operante, um mecanismo é fortalecido no sentido de tornar uma resposta mais provável, ou melhor, mais freqüente”. A relação estímulo-resposta é demonstrada por meio do esquema de comportamento E-R, em que E significa estímulo ou conjunto de estímulos e R significa reação ou resposta. Sobre esse esquema, podemos dizer que um estímulo provoca uma reação (ou resposta) ou uma “reação (ou resposta) é provocada por um estímulo”. (SKINNER, 1973, p. 26).

A aprendizagem é definida como uma mudança na probabilidade de resposta, quase sempre provocada por condicionamento operante, processo pelo qual uma resposta (ou operante) torna-se mais provável ou mais freqüente, porque o operante é fortalecido – *reforçado*.

De acordo com Skinner (1973), estudantes não aprendem simplesmente fazendo. Nem aprendem apenas por exercício ou prática. Com base apenas em experiência, um estudante, provavelmente, nada aprenda. Para ocorrer a aprendizagem, é preciso reconhecer a resposta, a ocasião em que ocorrem as consequências destas. Para Skinner a aplicação de seus métodos à educação é simples e direta. Ensinar é o arranjo de contingências de reforço pelas quais os estudantes aprendem. Um exemplo utilizado para o autor (1973) “Um professor ameaça seus alunos de castigos corporais ou de reprovação, até que resolvam prestar atenção à aula, se obedecerem, estarão afastados da ameaça do castigo e reforçam seu emprego pelo professor”. Para o modelo skineriano, os estudantes não aprendem quando alguma coisa lhes é mostrada ou contada, eles se comportam e aprendem por causa das consequências de seus atos.

Para o autor (1973), a escola está interessada em transmitir ao aluno grande número de respostas. A primeira “tarefa” é modelar as respostas, mas a “tarefa” principal é colocar o comportamento sob numerosas espécies de controle de estímulo.

Para tornar o estudante preparado para qualquer área de matéria, devemos dividir o material em passos muito pequenos. Os reforços devem ser contingentes a cada passo da conclusão satisfatória, pois os reforços ocorrem, freqüentemente, quando cada passo sucessivo no esquema, for o menor possível.

Na concepção behaviorista, educar seria estabelecer “condicionamentos”. Segundo Mizukami (2002), no ensino-aprendizagem os comportamentos dos alunos são listados e mantidos por condicionamentos e reforçadores arbitrários tais como elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimento do professor e colegas, prestígio, etc; estes estão associados a uma classe reforçada mais generalizada como o diploma, vantagens futuras da profissão, a aprovação final do curso, *status*, etc.

O professor decide os passos do ensino, os objetivos intermediários e finais com base em critérios que fixam os comportamentos de entrada e os comportamentos que o aluno deverá exibir durante o processo de ensino.

Nessa concepção, o aluno não possui qualquer conhecimento. A capacidade de conhecimento do aluno vem do meio físico/social. O aluno recebe, escuta, escreve e repete as informações tantas vezes quanto for necessário, até acumular em sua mente o conteúdo que o professor repassou. O aluno será avaliado ao atingir os objetivos propostos, isto é, quanto o programa for conduzido até o final de maneira correta. A avaliação será ligada aos objetivos estabelecidos.

3.2 CONCEPÇÃO COGNITIVA DA APRENDIZAGEM

Os teóricos cognitivistas, que se opõem à aprendizagem behaviorista, partem do princípio de que o aluno consegue o mesmo entendimento daquele que transmite o conhecimento, uma vez que eles buscam pesquisar a mente humana. E, para tanto, estudam os mecanismos subjacentes ao comportamento humano.

Segundo Mizukami (2002), uma abordagem cognitivista envolve vários aspectos tais como, estudar cientificamente a aprendizagem como um produto do ambiente das pessoas ou de fatores que são externos a elas. Estudamos como as pessoas lidam com os

estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos, constituindo, assim, a investigação em sua totalidade.

A aquisição do conhecimento cognitivo ocorre sempre que uma nova informação é assimilada à estrutura mental existente (esquema) que, ao fazer essa acomodação, modifica permitindo um processo contínuo dos mecanismos internos.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel (1978), segue a visão “cognitivista” de que os significados são construídos com base nas interações entre as novas idéias e aspectos específicos da estrutura cognitiva; ou seja, nesse processo, a nova informação interage com a estrutura do conhecimento específico, a qual Ausubel define como conceitos “subsunçores”.

Um “subsunçor” é um conceito, uma idéia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de “ancoradouro” a uma nova informação, permitindo ao indivíduo atribuir-lhe significado. Ausubel (1978) vê o armazenamento de informações no cérebro humano como altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na quais elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo.

Desse modo, a disponibilidade de subsunçores pertinentes ao tratamento de um determinado assunto constitui pré-requisito muito importante para a ocorrência de aprendizagem significativa. Quando, contudo, eles inexistem, é o que ocorre quando o aluno se depara com conhecimentos totalmente novos para ele, faz-se necessária uma aprendizagem mecânica inicial, provisória, até que alguns conhecimentos relevantes a novas informações se estruturam, a fim de, a desempenhar o papel de subsunçores, ainda que pouco elaborados.

Segundo Ausubel (1978), à medida que a aprendizagem começa a se tornar significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de servir de ancoradouro a novas informações.

Para Ausubel (1978, p.41):

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas idéias.

O fator mais importante de aprendizagem, para Ausubel (1978), é o que o aluno já sabe. A fim de que ocorra a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar

claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, funcionando como ponto de ancoragem, na qual o conhecimento novo é relacionado com as idéias relevantes da estrutura cognitiva existente em uma base substantiva. As estruturas cognitivas representam o resíduo de todas as experiências de aprendizado. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo. O armazenamento de informações no cérebro é altamente organizado, formando uma hierarquia na qual elementos mais específicos de conhecimentos são ligados, isto é, assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos.

3.2.1. Condições para a ocorrência da aprendizagem significativa

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento.

[...] as idéias mais gerais de um assunto devem ser apresentadas primeiro e, depois, progressivamente diferenciadas em termos de detalhe e especificidade. Os materiais de instrução devem tentar integrar o material novo com a informação anteriormente apresentada por meio de comparações e referências cruzadas de idéias novas e antigas. (AUSUBEL 1978, p.41):

Significa que, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo. Novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas, à medida que os conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas idéias e aos novos conceitos.

Ausubel (1978) recomenda o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos classificadores que facilitem a aprendizagem subsequente.

Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. Sua principal função é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. Facilitam a aprendizagem uma vez que funcionam como "pontes cognitivas".

Para que o aluno possa adquirir conhecimentos significativos, é necessário que possua uma atitude favorável para aprender significativamente, sendo necessária motivação para relacionar com o que está aprendendo, ao que já sabe. Uma outra condição para que ocorra aprendizagem de forma significativa consiste na atitude positiva que é capaz de manter, no sentido de atribuir significado àquilo que aprende, estando motivado e interessado em incorporá-lo aos conhecimentos que possui.

3.3. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

A epistemologia construtivista de Piaget (1983) ou Epistemologia Genética se ocupou fundamentalmente do sujeito epistêmico, ou seja, de problemas ligados à inteligência. Piaget traçou paralelos e analogias entre a Biologia e a Psicologia e mostrou que a inteligência é o principal meio de adaptação do ser humano.

3.3.1. Fatores do desenvolvimento mental

Segundo Piaget (1983), o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto. Estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, são construídas. Há, no ser vivo, elementos variáveis e invariáveis. Ocorre uma construção contínua de estruturas variadas. A analogia entre biologia e inteligência só pode ser apreendida retendo as invariantes funcionais que lhes são comuns. Os funcionamentos invariantes devem ser situados no âmbito das duas funções biológicas mais gerais: a organização e a adaptação.

A adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. O organismo vivo é um ciclo de processos dinâmicos que vão sofrendo transformações para manter a homeostasia. A assimilação ocorre para que haja as transformações necessárias, tanto do ponto de vista físico, biológico como intelectual.

A acomodação se torna necessária para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas anteriores no processo de assimilação, produzindo a adaptação. Cada esquema é coordenado com os demais e constitui ele próprio uma totalidade formada de partes diferenciadas.

A inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas. A organização é

coerência formal, inseparável da adaptação que, por sua vez, é o equilíbrio entre assimilação e acomodação. Esta diz respeito à experiência, não recepção passiva, mas correlativa à acomodação. O ato de julgamento, união de conteúdos experimentais à forma lógica, é função da assimilação.

Nos vários trabalhos de Piaget, encontra-se o desenvolvimento da inteligência definido como um processo contínuo, e que as mudanças no desenvolvimento intelectual, são gradativas, e os esquemas são contínuos ou modificados de forma gradual. O desenvolvimento do indivíduo é um processo temporal por excelência.

O desenvolvimento dos estágios se faz, para Piaget (1983, p. 215), por graduações sucessivas, por estágios e por etapas. Assim, ele considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor", no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. São eles: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. De forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma seqüência, porém o início e o término de cada uma delas pode sofrer variações em razão das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido.

Os estágios possuem um caráter interativo. Conteúdo do conhecimento de um dado nível é constituído pelas formas refletidas do nível anterior. Assim, as estruturas sensório-motoras são partes integrante das estruturas pré-operatórias, e estas das operatórias que, por sua vez, integram-se nas operações formais. Em cada estágio, ocorre um patamar de equilíbrio, e os estágios constituem um processo de equilibrações sucessivas. A partir do instante em que o equilíbrio é atingido num ponto, a estrutura integra-se num novo equilíbrio em formação até ser alcançado novo equilíbrio, sempre mais estável e de campo sempre mais extenso.

A seqüência dos estágios é fixa para cada indivíduo, mas pode ocorrer em idades diferentes. Admite-se, hoje, que nem todos os sujeitos atingem os estágios mais avançados propostos por Piaget. "Esses estágios são caracterizados por sua ordem de sucessão fixa. Não

são etapas às quais possamos determinar uma data cronológica constante. Pelo contrário, as idades podem variar de uma sociedade à outra”. (PIAGET 1983, p. 215).

Existem quatro fatores gerais estabelecidos para o desenvolvimento mental, Piaget (1983, p. 224-225) define os seguintes fatores:

- a) a hereditariedade, a maturação interna. Esse fator deve, com certeza, ser retido em todos os pontos de vista, mas é insuficiente, porque não existe nunca no estado puro e isolado. Se um efeito de maturação intervém em toda a parte, ele permanece indissociável dos efeitos do exercício da aprendizagem ou da experiência. A hereditariedade não é, pois, um fator que aja isolado ou seja isolável psicologicamente;
- b) a experiência física, a ação dos objetos. Constitui, de novo, um fator essencial, que não se deve subestimar, mas que, também, é insuficiente;
- c) a transmissão social, o fator educativo, no sentido amplo. Fator determinante, naturalmente, no desenvolvimento;
- d) fator da equilíbrio. Aqui; é o momento em que há três fatores, já é necessário que eles se equilibrem entre si: no desenvolvimento intelectual. A equilíbrio é o fator fundamental desse desenvolvimento.

Para Piaget (1983) a teoria epistemológica busca saber como, quando e por que o conhecimento se constrói, cuja repercussão incide na área educacional. Sua teoria, segundo Mizukami (2002), é interacionista e seus postulados sobre o desenvolvimento da autonomia, cooperação, criatividade e atividades centradas no sujeito, influenciaram práticas pedagógicas ativas centradas nas tarefas individuais, na solução de problemas, na valorização do erro, dentre outras orientações pedagógicas.

De acordo com Mizukami (2002), a aprendizagem consiste em assimilar o objeto a esquemas mentais. O aluno aprende dependendo da esquematização presente, do estágio e da forma de relacionamento atual com o meio. Como consequência, o ensino deve assumir várias formas durante o seu desenvolvimento.

Portanto, a aprendizagem ocorre com base em tentativas e erros por meio de pesquisa feita pelo aluno, eliminando-se as fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. O aluno parte de suas próprias descobertas, ele irá compreender o objetivo principal do ensino, que são os processos e não os produtos de aprendizagem. A aprendizagem só ocorre a partir do momento em que o aluno elabora o seu próprio conhecimento.

O professor tem como função criar situações as quais propiciem condições que possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional, evitando a rotina e a fixação de respostas e hábitos. Ele assume o papel de mediador, investigador, pesquisador, orientador e coordenador de situações de aprendizagem.

O aluno, nesta concepção de aprendizagem, precisa ser ativo e observador. Cabe a ele experimentar, relacionar, analisar, justapor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc., ou seja, encontrar a solução dos problemas que lhe são apresentados.

3.4. CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Para Vygotsky (1998a) o conhecimento é um produto da interação social e da cultura. O autor concebe o sujeito como um ser eminentemente social e o conhecimento como produto social. A preocupação do autor está nas relações entre o pensamento verbal e a linguagem.

A concepção sócio-histórica de Vygotsky _ fundamentada no materialismo histórico de Karl Marx tem como categorias centrais: *Interação, Mediação e Linguagem* - Faz referência para a prática pedagógica numa perspectiva contemporânea. Parte da compreensão de que alunos e professores se apropriam do conhecimento social – (patrimônio cultural) historicamente construído e sistematizado e, na interação com os outros e com o meio, reelaborar esse conhecimento de acordo com as necessidades do contexto histórico atual.

Um conceito importante no trabalho de Vygotsky relaciona-se com a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano; isto é, a formulação central da teoria sócio-histórica se refere à que os processos psicológicos superiores se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas.

Para Vygotsky (1998a), a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Para ele, cabe ao educador associar aquilo que o aprendiz sabe a uma linguagem culta ou científica, para ampliar seus conhecimentos daquilo que aprende, a fim de, integrá-lo historicamente e socialmente no mundo, ou ao menos, integrá-lo intelectualmente no seu espaço vital.

O desenvolvimento cognitivo é condicionado pela aprendizagem. Dessa forma, mantém uma concepção que mostra a influência permanente da aprendizagem na forma em que se produz o desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1998a), um aluno que tenha mais oportunidade de aprender que o outro irá adquirir mais informação e alcançará um desenvolvimento cognitivo melhor.

Ainda, Vygotsky (1998a) observa que a aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas. Certamente, o ato de pensar faz com que a aprendizagem aconteça, mas temos capacidade suficiente para pensar sobre muitas coisas ao mesmo tempo e construir o conhecimento a partir do ato de pensar.

A aprendizagem é a apropriação do mundo, através do qual o sujeito adquire capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, pressupondo uma natureza social específica e um processo através do qual reelabora o saber existente através de um conhecimento imaginativo-criativo que construirá com o auxílio de mediadores, quer sejam instrumentais (brinquedos, informática, etc...) ou interpessoais, quer sejam do grupo de iguais e pessoas próximas, dentre estas os professores. Considerando a constituição de uma comunidade lingüística, professores e alunos alternam-se nos papéis de ensinar e aprender, construindo coletivamente o conhecimento. Deste modo, aprendizagens significativas aceleram o desenvolvimento, o que desafia a escola à avaliação do nível qualitativo das atividades que promove (MACIEL, 1995, p.54).

Vygotsky (1998a, p.111) define dois níveis de desenvolvimento: “O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já contemplados”.

Partindo da natureza social e socializadora da educação escolar, impõe-se a necessidade de considerar a diferença existente entre o que a criança é capaz de aprender sozinha e o que pode fazer e aprender com a ajuda de outras pessoas. Estamos nos referindo à distância existente entre o nível atual do desenvolvimento do aluno, determinado pela capacidade de resolver um problema sozinho, e o desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema guiado por um adulto ou com a colaboração de um colega mais experiente.

No segundo nível, no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1998a, p. 113, grifo do autor) faz a seguinte definição:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de *brotos* ou *flores* do desenvolvimento, ao invés de *frutos* do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente.

A zona de desenvolvimento proximal é a categoria central em que se basearam diversas tentativas referentes à análise das práticas educativas ou ao planejamento de estratégias de ensino.

Para Vygotsky (1998a, p.114):

[...] a distância entre o nível real e o desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente do que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Considerando a importância da relação intersubjetiva para o crescimento individual, podemos considerar que o ato de educar só pode ser vivenciado pelo homem e que se realiza apenas no meio social, ou seja, numa interação que realmente seja partilhada.

Dessa forma, as características de cada indivíduo vão sendo formadas com base nas inúmeras e constantes interações dele com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém no universo que o cerca.

Assim, as características do funcionamento psicológico como o comportamento de cada ser humano são, nessa perspectiva, construídos ao longo da vida do indivíduo por intermédio de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes.

Numa perspectiva ontológica, pode-se afirmar que a educação significa oportunizar ao indivíduo contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que ele possa assimilá-los e nela viver. Isso não significa que estará assimilando todas as informações

com uma atitude passiva, ao contrário, para que se tenha uma boa aprendizagem, é necessária uma atividade que seja consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa do indivíduo.

Vygotsky (1998b) dá uma atenção especial à educação por considerar que ela possibilita desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, possuindo um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

3.4.1 A construção do conhecimento na sala de aula

O caráter construtivo da aprendizagem só aparece na interação mantida com os professores e colegas. Vygotsky (1998a) defende a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. A construção do conhecimento é, portanto, um processo coletivo que envolve alunos, professor e conteúdos de aprendizagem.

A fim que os processos de aprendizagens possam atingir o resultado esperado, é necessário instrumentar a análise da prática em sala de aula, considerando: os pressupostos teórico-metodológicos, o contexto econômico-político e os interesses hegemônicos de cada momento histórico de concretização de cada uma delas.

Por meio das diferentes concepções estudadas, pudemos observar que as diferentes formas de compreender o ensino e a aprendizagem foram acontecendo no processo histórico e que nem todas elas contribuem para que a aprendizagem ocorra.

Podemos perceber que as formas de aprender estão mudando e isso implica novas formas de ensinar. Como os alunos podem aprender, a fim de que as aprendizagens sejam eficazes, duradouras, úteis para lidar com os problemas e dilemas da realidade? Como ajudá-los a desenvolver capacidades e habilidades de pensar? Que papel tem, no processo de aprendizagem, o contexto concreto? Que recursos cognitivos ajudam o sujeito a interpretar a realidade e organizar estratégias de intervenção nela?

As diferentes concepções do ensino aprendizagem estudadas neste trabalho nos levam a compreender que a aprendizagem é um processo e, para tanto, é necessário entender a educação como um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade, traduzindo

objetivos e interesses de grupos sociais economicamente diferentes, compreender que a universidade é parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições da própria sociedade.

Laranjeira (2000, p.89.), afirma que:

Ignorar a realidade do aluno é inviabilizar o seu processo de construção do conhecimento, é, portanto, alijá-lo da conquista do poder que é dado pelo saber. Só é possível que ele saiba mais, a partir do que já sabe, senão, seu pretense conhecimento, sem ter onde se fundar, o fará afundar-se cada vez mais, nas agruras da sua realidade.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo _ descentralização do processo produtivo, globalização econômica, inovações tecnológicas _ exigem a ressignificação da profissão docente, tanto no âmbito profissional como no pessoal. A ressignificação do papel social da escola, atualmente, deve ser entendida como lugar de mediação cultural – responsável por prover os alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas; prover os jovens e adultos de conhecimentos sobre a cultura, formas de internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Isso inclui aprender a pensar e estimular a capacidade de raciocínio e julgamento.

Enfim, precisamos superar a prática educativa existente nos modelos pedagógicos aplicados no cotidiano da sala de aula. Para tanto cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino e aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido.

Cabe então, ao professor universitário, perceber o seu compromisso, a sua responsabilidade e as possibilidades de construir o conhecimento em sua sala de aula. A concepção de aula universitária, nesse sentido, ressalta ainda mais a percepção de que as atividades pedagógicas só adquirem pleno sentido quando se reportam aos princípios básicos do ensino e da aprendizagem.

3.5. A TEORIA EDUCACIONAL ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE

A modernidade veio no bojo de uma cultura na qual se quebram os vínculos metafísicos que explicavam o homem e o mundo, tornando-se a razão a fonte da produção dos saberes, da ciência, ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos

poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Também, o sujeito, o eu, passa a ser considerado como um sujeito empírico, objeto entre outros objetos do mundo real, mas que se constitui simultaneamente como condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise (Goergen, 1996, p. 16). O realce da subjetividade traz a liberação para que o homem se sirva de seu próprio entendimento - a sua razão - para, conscientemente, criar normas de pensar e agir livres de fundamentos em argumentos transcendentais. Com isto, a modernidade abre-se para o futuro e gera a condição de se pensar e produzir "progresso". Essas características da modernidade não se opõem apenas nos ambientes científicos ou filosóficos, elas perpassam toda a sociedade.

A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. Além disso, cria condições de verdade que enclausuram a própria razão e que geram formas de poder e homogeneizam contextos e pessoas, impondo-se como instrumento de controle (HABERMAS, 1990).

Modernidade, como entendemos, é uma designação abrangente para uma série de mudanças materiais, sociais, intelectuais e políticas que ganharam visibilidade a partir do final do século XVII e início do XVIII até os dias atuais, com a emergência e a difusão do Iluminismo.

Nessa visão moderna de ciência, encontram-se sistematizados os seguintes elementos, presentes ainda hoje:

[...] o reforço da rigidez do método que se torna tão ou mais importante que o objeto de estudo. O desconhecimento do homem como sujeito empírico e sua identidade como sujeito epistêmico. Um conhecimento factual que não tolera interferência de valores, dicotomizado sujeito e objeto; a especialização produzindo conhecimento aprofundado de aspectos, porém, sem obter processos integrativos; o senso comum tomado como superficial, ilusório e falso, buscando, em sua ruptura epistemológica, o salto qualitativo para o conhecimento científico. (CUNHA, 1998).

A universidade atual possui uma arquitetura montada nos pilares da modernidade. A fragmentação do conhecimento, sua estruturação em pré-requisitos, seu processo de avaliação conteudista e sem significado para os alunos. Os conhecimentos vivenciados na universidade são sistematizados a partir dos quadros científicos, e assim, ao ser socializados são concebidos de forma fragmentada sem que haja aprofundamento separando o homem da ciência.

Segundo Gianni Vattimo (1996) a modernidade caracteriza-se, de fato,

[...] por ser dominada pela idéia da história do pensamento como uma 'iluminação' progressiva, que se desenvolve com base na apropriação e na reapropriação cada vez mais plena dos 'fundamentos', que freqüentemente são pensados também como as 'origens', de modo que as revoluções teóricas e práticas da história ocidental se apresentam e se legitimam na maioria das vezes como 'recuperações', renascimentos, e retornos.

Boaventura Santos (1999), ao analisar a necessidade de ruptura da visão moderna em direção a visão de uma visão pós-moderna. Um tempo que se abre para uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da complexidade, do acaso, do desvio. Onde há uma avaliação ampla do papel construtivo da desordem, da auto-organização e uma resignificação profunda das idéias de crise e caos, compreendidas mais como informações complexas, do que como simples ausência de ordem.

Enfim, um tempo de transição, de transformação, onde o projeto da modernidade parece ter se cumprido em excesso ou ser insuficiente para solucionar os problemas que assolam a humanidade.

A visão pós-moderna traz uma mudança paragnática e pode ser verificada em diferentes áreas, como na Física e a Biologia, entre outras. Alguns pontos característicos da pós-modernidade foram sintetizados por Azevedo (1993). O primeiro ponto é que a pós-modernidade surge, pela invalidação histórica e cultural das grandes análises e seus decorrentes relatos de emancipação. As amplas visões filosóficas, políticas ou religiosas típicas da modernidade, que pretendiam tornar aceitáveis normas unicistas, pelas quais deveriam se reger as coletividades, a ciência, o progresso, dando uma visão integrada, explicativa de eventos e fatos, passam a ser consideradas apenas como narrações estilizadas e não como visões objetivas da realidade. A uniformização que impõem, a sua pretensão a uma objetividade universal, e suas decorrentes promessas de salvação para indivíduos e grupos, foram desqualificadas pelos eventos históricos, pelos totalitarismos, pela dizimação de populações, pelas coletivizações agressivas, restritivas e pauperizantes.

“Os sonhos de alcance universal foram abalados e as posturas pós-modernas desqualificam essas narrativas, essas visões amplas, colocando os contextos locais, com suas singularidades e particularidades próprias "como fontes de resistência a toda pretensão moderna e hegemônica de uma cultura universal" (Azevedo, 1993, p. 29).

Outro aspecto é que, na pós-modernidade, emerge a ruptura dos grandes modelos epistemológicos, com suas pretensões de verdade, objetividade e universalidade, ruptura essa que se faz pela via da idéia "da indeterminação, da descontinuidade, do pluralismo teórico e ético, da proliferação de modelos e projetos" (Azevedo,1993, p. 31). Os caminhos buscados pelas ciências afirmam esse posicionamento. O determinismo das leis da natureza, como coloca Prigogine (1996, pp. 26-27), foi posto em questão. Esse modelo, em suas palavras,

[...] teve um imenso sucesso. A explicação de qualquer fenômeno natural, em termos de leis deterministas, parecia estar à disposição e, uma vez que contássemos com essas leis básicas, daí derivaria todo o resto (a vida, nossa consciência humana) por simples dedução. Com isso, as leis é que existem, não os eventos.

A descoberta das instabilidades em vários sistemas, o uso do conceito de caos, de probabilidade, a consideração da irreversibilidade do tempo, entre tantas mutações em conceitos antes formulados como certezas, coloca uma nova perspectiva da natureza. As diferenciações sócio-humanas também emergem como fatos e, assim, a variabilidade humana, as heterogeneidades e não as unicidades são enfatizadas. Morin (1996, pp. 46-47), considerando as proposições da modernidade, da cientificidade clássica, que penetraram nas ciências sociais e humanas, lembra, por exemplo, que na psicologia o sujeito foi substituído por estímulos, respostas, comportamentos; na história também retirou-se o sujeito, "eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia". A consideração da existência do sujeito, sua reposição nas ciências humano-sociais que vem se processando sob variadas formas, trouxe a implicação necessária de se considerar o princípio da incerteza nas vidas e na história humanas.

Uma última característica seria que a era pós-moderna "minimiza o sentido emancipador da história que o moderno dá ao homem, através dos mitos do progresso, da salvação e da construção da própria história. Não é negado este sentido, mas sua unicidade" (Azevedo, 1993, p. 91). Com a intensificação da fragmentação da realidade social e cultural desencadeada pelas tecnologias, pela comunicação de massa, pela informação intensa, instantânea e rasa, sem reflexão, resvala-se para uma multiplicidade de sentidos sem sentido e para a perda de referências mais sólidas, estas se substituindo em avalanches marqueteiras ou midiáticas.

A partir da visão pós-moderna, Boaventura Santos (1999) nos coloca que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, portanto dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas; valoriza o conhecimento de senso comum que no cotidiano orienta as ações e dá sentido à nossa vida.

3.5.1 Teoria da Complexidade

A complexidade proposta por Edgar Morin se refere a um conjunto de eventos, principalmente aqueles ligados à área científica, que ocorreram no final do século XIX e que foram sendo debatidos no decorrer do século XX.

A palavra complexidade tem a ver, etimologicamente, com abraço.

Do ponto de vista etimológico, a palavra 'complexidade' é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa traçar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio ao final de pequenos ramos. A presença do prefixo 'com' acrescenta sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular a dualidade. Em francês, a palavra 'complexe' aparece no século XVI, vem do latim *complexus* que significa o que a abraça, princípio do verbo *complector*, que significa eu abraço, eu ligo. (MORIN, 2003, 43)

O exemplo de Morin do que seria uma forma de pensar complexa, opondo-a a uma forma de pensar simplificadora ou mutilante (para usar duas de suas expressões) é o que segue:

[...] Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim, como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc.. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (p. 176-177)

Isto parece claro e óbvio, mas não tem sido assim que o conhecimento é trabalhado, por exemplo, nas escolas em todos os níveis. Como trabalhar, porém, para que se possa pensar e levar em conta a complexidade? Não só: como pensar e trabalhar nas escolas esta forma de

pensamento que pede isso e pede que não se desfaça, numa falsa idéia de totalidade, o singular, o individual e o concreto. Pois, a complexidade também: É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (Morin e Moigne, 2000, p.207).

Sob a ótica da complexidade, a busca do conhecimento, o objeto de estudo é visto, concebido e construído, na inseparabilidade de seus constituintes. A complexidade nos convida a um modo de pensar que enfoca a tessitura, o traçado, o entrelaçamento, as intro-relações que ligam, indissolúvelmente, de modo a conhecer a totalidade.

A complexidade não é uma teoria que explica tudo ou qualquer coisa, mas é uma atitude de todo estudioso que põe, para si mesmo, o desafio de estar sempre buscando algo que pode ter faltado na elucidação de qualquer fenômeno (incompletude), ou, o que é o mesmo, na elucidação de tudo o que aparece como sendo ou como existindo. Isto porque está convencido que nada é simples: tudo é complexo.

Tal atitude deve sempre percorrer “as diferentes avenidas que conduzem ao *desafio da complexidade*.” (Morin, 1998, p. 177). Note-se: sempre percorrer estas diferentes avenidas. Não basta, pois, percorrer uma só. Uma ou duas, sozinhas, não dariam conta da complexidade: talvez, nem todas estas.

De acordo com este conceito, uma das grandes responsabilidades dos professores é preparar os jovens, não só para um futuro confiante, mas para que construam de maneira determinada e responsável um mundo melhor. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança é sem dúvida, enorme no favorecimento da compreensão mútua.

O pensamento complexo é aquele que une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, integrando os diferentes modos de pensar. Trata-se de um pensamento que considera todas as influências recebidas, internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes.

As propostas globalizantes atuam em torno dos princípios da complexidade, tornando-se como *complexo aquilo que é tecido junto*. Daí, a importância da realidade como ponto de partida e de chegada nos momentos e na abordagem dialética que a metodologia nos propõe.

A complexidade propõe uma visão sistêmica aberta (MORIN, 2003). Ela deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos do sistema, sem fechar-se em uma clausura para aonde pode levar, eventualmente, seu

corpo teórico. Nessa visão o organismo humano é concebido como um sistema aberto no qual se articulam um sistema plástico, um sistema material, um sistema energético, um sistema estruturado e um sistema consciente que contribuem para a sua autonomia. Portanto, nessa perspectiva o homem não é soberano na face da Terra, é mais um ser que vive nela e com ela, não é auto-suficiente, mas dependente do seu entorno.

Nesse sentido, a forma de ensinar e aprender ancoram-se na reorganização e resignificação de informações de diversas ordens (física, biológica, psíquica, simbólica), é preciso atestar a importância do processo educativo como mediador dessa acumulação. A mediação, intercambiação e reorganização das informações são aqui um convite para o conhecimentos. O espaço educativo é formado por educadores capazes de problematizar e articular os conteúdos da cultura.

É necessário tomar consciência das condições de produção do conhecimento operado historicamente e discutir a educação como via de superação da disciplinaridade fechada, não comunicante.

Dessa forma, precisamos direcionar a formação dos docentes a partir da visão complexa de ser humano, proporcionando uma prática educacional que abarque esta complexidade.

Por fim, a concepção de se ser humano nesta teoria, pode ser utilizada para a compreensão das dimensões que constituem a complexidade humana e as suas relações. Esta concepção serve de referência para pensarmos a organização dos saberes que tratam da condição humana e construirmos uma prática que lide com esta complexidade, no sentido de tecermos juntos os vários aspectos que constituem a realidade humana e educacional.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com abordagem de estudo de caso. Na concepção de Lüdke e André (1986, p. 110), o estudo de caso “tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade”.

Segundo os autores (1986), esse tipo de estudo possibilita destacar a complexidade da situação analisada. Nesse sentido, no presente estudo, procuramos ressaltar os aspectos que têm marcado a formação para a docência no ensino superior e os dados constantes do processo do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, o ponto de partida foi a análise da experiência dos docentes à luz da fundamentação teórica, com o intuito de explicitar a influência da formação inicial na carreira do docente, bem como as práticas pedagógicas por eles utilizadas no processo de ensino e da aprendizagem, que serão focadas no instrumento de levantamento de dados.

A fim de coletar dados mais subjetivos relacionados ao contexto que envolve a formação, as ações e as interações do professor universitário, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 10% dos professores de cada uma das áreas, conforme modelo em apêndice. Referindo-se à entrevista semi-estruturada, Lakatos (2007, p. 198) observa que, por meio dela, “há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias”. A autora (2007) assinala, também, que a entrevista possibilita observar a subjetividade, as reações e os gestos do entrevistado.

As entrevistas ocorreram na Universidade, em espaço reservado, com mais absoluto sigilo, em que os entrevistados tiveram liberdade de expressar as suas respostas com total tranquilidade.

As referidas entrevistas foram norteadas pelos seguintes itens:

- a) a formação docente, especialmente nos aspectos referentes à formação didático-pedagógica para o exercício profissional; e ,o interesse dos professores em participar de programas de formação continuada e quais aspectos devem ser abordados;
- b) os pressupostos teóricos que dão sustentação à prática pedagógica;
- c) o desenvolvimento de atividades de ensino e a contribuição para o processo de ensino e da aprendizagem;

d) as dificuldades enfrentadas no processo do ensino e da aprendizagem e os desafios na ação docente

A amostra que fez parte das entrevistas foi selecionada com base na ordem de aceitação dos professores, e sua identificação foi feita por meio das letras do alfabeto, conforme quadro a seguir.

Professor	Sexo	Formação/ano	Área	Tempo de serviço
A	Fem.	Especialista/2000	Licenciaturas	12 anos
B	Fem.	Especialista/2005	Licenciaturas	4 anos
C	Masc.	Doutorando	Ciências Sociais Aplicadas	13 anos
D	Masc.	Mestre/2007	Ciências Agrárias e da Terra	5 anos
E	Masc.	Mestrando	Ciências Sociais Aplicadas	4 anos
F	Masc.	Mestrando	Engenharias	5 anos
G	Fem.	Mestre/2005	Saúde	4 anos
H	Fem.	Especialista/2006	Ciências da Computação	1 ano

Quadro 2: Identificação dos professores analisados

Fonte: a autora

É necessário, aqui, para melhor entendimento, destacar o perfil dos professores da Instituição investigada, nos aspectos de formação nas áreas de atuação. Como podemos ver no quadro a seguir:

Número de professores	Formação	Áreas de atuação profissional
85	Especialistas: 43 Mestres: 37 Doutores: 5	Licenciatura: 26 Profissionais liberais: 59

Quadro 3: Perfil dos professores analisados

Fonte: a autora

Dos professores que compõem o quadro de docentes da Instituição investigada, apenas 11% atuam com jornada de trabalho de 40 horas semanais, 45% com 20 horas e 44% com menos de 20 horas semanais. Dedicam-se integralmente à docência 8% de profissionais; 56% dos profissionais que atuam no mercado de trabalho dedicam-se à docência somente uma pequena parte de seu tempo; 24% dos profissionais da área da Educação que atuam simultaneamente nas licenciaturas e na Educação Básica e 12% de profissionais da área da

Educação que atuam nas licenciaturas que se dedicam integralmente à docência no ensino superior.

A análise dos dados foi feita com base em dados documentais, das entrevistas e do referencial teórico. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética, analisado e aprovado, conforme Anexo A.

5. A FORMAÇÃO, O SABER E A AÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: COM A PALAVRA O PROFESSOR.

Nesse momento da pesquisa, procurei observar e compreender o saber e ação dos professores da instituição pesquisada, bem como, entender como eles compreendem o processo do ensino e da aprendizagem. Aqui pude confrontar as falas do professores com a literatura pertinente.

5.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REALIDADE DA DOCÊNCIA

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a forma como o professor se identifica profissionalmente revela aspectos importantes à compreensão de sua atuação pedagógica, desvelando características de seu perfil, bem como as possíveis posturas manifestadas em sala de aula.

Nesse sentido, senti a necessidade de trazer à tona a trajetória dos professores, bem como ressaltar as falas deles, a fim de observar seus desejos, seus conflitos ao longo de suas experiências em sala de aula. É importante observar que, durante as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, percebi a necessidade que esses profissionais tinham de compartilhar suas angústias, sua trajetória e suas necessidades.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 52, a Universidade se caracteriza como uma instituição que forma quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e possui, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço do corpo docente contratado em regime de tempo integral.

A presente pesquisa revelou que, ao ingressar na carreira de docente no ensino superior, grande parte dos professores não tem formação inicial direcionada para a atividade docente. Percebemos certa fragilidade no que diz respeito à formação pedagógica que os instrumentalize para a prática em sala de aula como professores, conforme os depoimentos dos envolvidos na pesquisa.

Professor H: *Meu ingresso na verdade foi meio “por um empurrão”, eu não pretendia dar aula.*

Professor C: *Esse ingresso no campo da educação se deu por acaso, fui convidado para dar aula.* Professor D: [...] *comecei sem ter noção nenhuma do que era ser professor, como professor eu nunca tinha atuado.*

A realidade é que os professores, quando passam a atuar na docência do ensino superior, fazem-no sem qualquer habilitação própria para ensinar. Se for oriundo das áreas da educação ou licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de alunos.

Isso fica evidente nas falas de alguns entrevistados. Os professores D, G e H ressaltam que a sua formação docente reflete e reproduz as propostas apresentadas por seus professores, quando realizaram sua graduação e pós-graduação (especialização e mestrado). Durante a entrevista, o professor D relatou: [...] *na prática de sala de aula, na época eu cursava uma pós-graduação em nível de (especialização), quando fui convidado a ser professor universitário, antes mesmo de cursar as disciplinas relacionadas à formação docentes eu já estava em sala de aula. Muito do que aprendi foi talvez um pouco de imitação dos professores que tive na minha formação, de início, depois vim a cursar as disciplinas de formação para magistério na especialização.*

Nesse sentido, o professor G, também assinala: *Aquilo que eu julguei que funcionou comigo na época da minha graduação e no mestrado, é o que tenho aplicado com meus alunos.* O professor H se manifestou de forma semelhante: [...] *busquei me espelhar nos meus professores, porque achava que a aula era boa, foi a única formação.*

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 afirmar quem eles consideram que foram 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, acabam não se identificando como professores, pois o olhar fica focado como ex-aluno.

Cada professor deixa sua marca e sua presença na formação do aluno, seja ela negativa ou gratificante. O desempenho do papel do educador formador das várias competências nos alunos está diretamente ligado ao seu processo de formação.

Conforme Anastasiou (1998, p.175):

[...] os professores, em sua maioria, ingressaram nas instituições de ensino superior por concurso, para a docência (no caso das públicas e algumas particulares) ou por convite. No entanto, os elementos avaliados não se referem necessariamente à competência para o processo de ensinar e de fazer (e deixar) aprender na sala de aula. Não trazendo consigo elementos de formação inicial para a docência, era de se esperar que esse processo fosse objeto imediato de compromisso institucional, que proveria momentos específicos de formação em serviço. No entanto, tais iniciativas não ocorrem institucionalmente, e nem mesmo individualmente, como seria necessário e esperado.

É fato que o saber prático da profissão trazido pelo novo professor contribuirá para a sua nova profissão, porém a consolidação da idéia de que somente a experiência prática de um professor o qualifica suficientemente para a sua ação docente, está equivocada, uma vez que o saber prático, unilateralmente, não é suficiente para construir e consolidar a organização do trabalho pedagógico e didático em sala de aula, em seus múltiplos aspectos.

O superficialismo desse entendimento vem de uma cultura já consolidada e referenciada historicamente de que basta dominar o conhecimento a ser ensinado que a forma como ele é “repassado” ou “transmitido” vem praticamente como consequência de um pleno domínio do conteúdo, ou seja, o conhecimento pedagógico para o ato de ensinar, é secundário. Desse modo, a condição básica para a docência é o conhecimento próprio de cada ciência.

Desse ponto de vista, bastaria o domínio dos conteúdos para a realização de um processo de ensino e aprendizagem qualitativo e significativo. Segundo Masetto (2003, p. 11), [...] esse mito tem origem histórica no modelo de ensino francês-napoleônico (cursos profissionalizantes) quanto à crença de quem sabe, sabe ensinar.

Como foi posto, além do despreparo inicial, o professor, ao ingressar no ensino superior, depara-se com inúmeras atribuições, tais como: ele é, ao mesmo tempo, responsável pelo aprendizado dos alunos como também encarregado de suprir com o conhecimento técnico necessário para a formação básica do futuro profissional, e nesse caso, muitas vezes, realiza suas atividades de forma isolada. Desse modo, muitos professores acabam planejando de forma individual e solitária.

O desafio, então, constitui construir a identidade de ser professor, para o qual os saberes e as experiências da profissão apenas não bastam. É preciso desenvolver no docente conhecimento que a profissão de professor exige.

Em outras palavras, não podemos considerar que a competência para a docência universitária esteja vinculada à vocação ou inspiração divina; a docência universitária é uma profissão e, como toda profissão, exige daqueles interessados em exercê-la o domínio da ação pedagógica em sala de aula.

Quando estamos tratando a docência universitária como profissão estamos tratando, também, da construção da identidade profissional, ou seja, da maneira como somos reconhecidos socialmente, do valor que é dado ao grupo profissional a qual pertencemos, do significado social do nosso trabalho, do valor que damos ao nosso trabalho e do conhecimento exclusivo que dominamos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 53).

Tratar da docência universitária como profissão significa afirmar que aqueles que a exercem estão comprometidos com o aprimoramento de suas competências e saberes profissionais, devem estar empenhados em se afastar do amadorismo.

Nesse sentido, Masetto (2003, p. 25, grifo do autor) afirma:

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, à docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de se ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão”.

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) essas experiências, muitas vezes, guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas, e até mesmo, sua conduta no processo da aula em si. As autoras (2002, p. 55) assinalam que:

A preparação pedagógica de conduzir a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e a construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o conforto 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, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivo, são desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários.

No ensino superior, vivenciamos frequentemente, práticas docentes nas quais ocorre apenas a transmissão de conhecimentos estáticos que o professor assimilou durante a

sua formação e acaba reproduzindo esse modelo com seus alunos, repetindo, a cada ano letivo, uma quantidade de matérias que os alunos copiam, e reproduzem, somente para tirar boas notas, sem aprender nada, com o objetivo de passar de ano.

Podemos verificar isso na afirmação do professor H o qual enfatizou em sua entrevista essa situação: *Busquei me espelhar nos meus professores, porque achava que a aula era boa, foi a única formação que tive.*

Também, verificamos isso na entrevista do professor G quando afirma que sua atuação está pautada naquilo que eu julguei que funcionou comigo na época da minha graduação, na época do meu mestrado, é o que tenho aplicado com meus alunos, na verdade, é uma junção de prática não de teoria.

Segundo o professor F, sua formação acadêmica não o preparou para a docência. Durante a entrevista, explicou: *Minha formação é Engenheiro Eletricista. Quando iniciei a prática docente, não tinha noção nenhuma do que era ser professor. Fiz alguns cursos sobre avaliação, palestras, cursos, mas o que aprendi mesmo nessa formação foi na prática e cursos também. Hoje faço mestrado em Computação Aplicada. Pela experiência que tenho hoje, aqui na Universidade tenho cinco anos, na realidade, hoje me considero tendo um determinado nível, lógico, a gente está sempre aprendendo.*

O professor D expressa uma preocupação que chama muito a atenção: *A maioria dos professores não tem formação pedagógica. São bacharéis e nunca deram aula nem no ensino médio. Acho que alguns não poderiam ser contratados.*

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a maioria dos que atuam na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores.

Apresentamos, a seguir, alguns relatos extraídos de duas entrevistas, em que o aspecto da formação pedagógica na formação dos professores universitários destaca-se, pois os próprios professores criticam o despreparo pedagógico com que iniciam seu trabalho em sala de aula e a consciência da necessidade de uma preparação.

O professor H afirmou: *Não tenho ainda formação adequada, acho que precisaria ter mais disciplinas voltadas para a Pedagogia. [...] Na verdade, eu não tenho formação, não gostaria de ter começado dar aula sem ter uma formação pedagógica.* No relato de suas experiências, o professor E, da área de Medicina Veterinária, ressaltou: *Acho que minha formação para docência está em constante evolução, não posso dizer que estou pronto para docência.* Segundo os relatos dos professores, percebe-se que a falta de formação específica voltada para a docência universitária pode implicar em problemas didáticos e metodológicos.

A maioria dos problemas de ensino relacionados com docentes está ligada diretamente à área pedagógica. A questão da formação pedagógica é algo fundamental e necessário para a qualidade do ensino. O fato de boa parte dos professores não ter tido acesso a uma formação pedagógica substantiva caracteriza carência instrumental para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Nessa perspectiva, Cunha (2002) enfatizava que a docência carrega desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a segundo plano e desvalorizando esse campo à formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, do universitário.

Dos docentes universitários, costumamos esperar um conhecimento do campo específico de sua área. Nesse sentido Fernandes (1998, p. 97) constata que, no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. A autora (1998), afirma que não se trata de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos da prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica, pedagógica e política.

Isso evidencia a necessidade de formação pedagógica e reforça a importância da formação continuada. Os professores entrevistados reconhecem sua importância para melhor desenvolvimento de sua atividade docente.

Nesse sentido, a professora A relatou: *Acho isso importante, todo profissional precisa estar em contínua aprendizagem.* A professora B assinalou: *Eu gostaria de estar participando, acho que a gente cresce quando faz esses grupos de formação porque traz as experiências de cada um; é uma troca muito grande, isso contribui bastante. Tenho maior interesse em participar de todas as capacitações possíveis.*

O professor F também se manifestou a esse respeito: *Na verdade, eu não penso só em mim para a formação, é uma necessidade de todos os professores universitários, acho que toda a oportunidade de aprender resultará no sentido de você se tornar um professor melhor.*

A respeito dessa questão, Nóvoa (1992) aponta que: [...] a prática de formação deve tomar como referência as dimensões coletivas, pois contribuem para emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Apesar dos docentes entrevistados reconhecerem a importância da formação para o exercício da ação docente, é necessário salientar que tal formação constitui um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente.

Assim sendo, a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação e à capacitação docente, a fim de contribuir na ação pedagógica. Os conteúdos a serem desenvolvidos por intermédio da formação continuada podem ter como objetivo superar problemas, lacunas na prática docente e atualizar o professor por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Há diferentes processos de formação continuada, com objetivos, conteúdos e formas distintos, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação.

Nesse sentido, Masetto (2003, p. 20) assinala:

[...] a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

A capacitação docente precisa ser permanente, tanto do ponto de vista individual quanto institucional, uma vez que o quadro docente é mutável, assim como o conhecimento humano e as demandas da sociedade são crescentes. A professora A destacou, em seu depoimento essa questão: (...) *Nós vivemos num mundo que exige constante aperfeiçoamento do professor, seja dentro de um programa específico ou não.*

Nesse sentido, Carvalho (1992) enfatiza que em toda a 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.

O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político que “possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação”. (PIMENTA, 2000, p. 271)

Entretanto, como muito oportunamente destacam Pimenta e Anastasiou (2002) é preciso estar atento a certos simplismos que se fazem presentes na relação entre a pedagogia e a docência universitária.

[...] resumir-se à preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro simplismo é o que considera o campo da pedagogia reduzido às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o que reduz a docência ao espaço escolar. E por fim, o que considera a pedagogia com um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares. (ESTEVES & PIMENTA, 1993, p.53).

Diante dessa realidade, o profissional docente precisa estar preparado para saber lidar com essas maneiras diferentes de pensar, fazendo com que esses conflitos não se transformem em radicalismo, mas sejam resolvidos e sirvam como um meio de integração entre as pessoas do meio acadêmico e se reflitam na comunidade onde está inserida a instituição.

O fundamental é que a profissionalização ocorra de tal forma que o professor seja capaz de refletir sobre a prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir a própria prática. O docente deve ser um facilitador da aprendizagem, buscando fazer com que o corpo discente participe da sua formação, por intermédio da integração e cooperação de todos, de tal forma que os conflitos sejam utilizados como forma de crescimento pessoal do aprimoramento sociocultural de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Zabalza (2004) observa que não basta a vontade individual dos professores, é necessário esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas, voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores.

Para Vasconcelos (2003, p.53), a institucionalização de um programa de capacitação para a docência universitária é uma decisão política de uma universidade, faculdade ou departamento, haja vista que se espera do docente a “[...] ampliação de sua consciência profissional, muito mais do que do domínio de habilidades técnicas ou atualizações de conteúdos [...]”.

Criar espaço para a reflexão sobre a intervenção profissional do docente universitário é uma responsabilidade dos gestores, sejam eles reitor, pró-reitor, diretor, chefe de departamento ou coordenador de curso, pois não se pode esperar que os docentes isoladamente procurem esse aperfeiçoamento (VASCONCELOS, 2003).

É necessário que a instituição elabore um planejamento coletivo, a fim de superar as dificuldades comuns entre os docentes. Para tanto, a formação e o desenvolvimento

profissional dos professores devem considerar as seguintes questões propostas por Zabalza (2004, p.146):

[...] sentido e significado da formação: que tipo de formação? Formação para quê? ;
Conteúdo de formação: formação sobre o quê?; Destinatários da formação:
formação para quem?; Agentes de formação: quem deve ministrá-los?;
Organização da formação: que modelos e metodologias?

É importante salientar que, nesse processo, os docentes sejam mobilizados a participar e a envolverem-se em processos reflexivos sobre as suas práticas profissionais que privilegiem: o debate em pequenos grupos; a análise de situações e casos; a apresentações de sínteses das principais idéias presentes nos debates.

A professora B destaca, em sua entrevista, a importância da troca de experiências: *É necessário que possamos trocar experiências, acho um grupo menor, mais focado no dia-a-dia da sala de aula que venha trazer qualidade para estes encontros.*

Na Concepção de Nóvoa (1991, p.26), 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.

Os depoimentos ratificam, tal como Cunha (2002, p. 88), a importância, para a formação, do investimento no trabalho coletivo:

[...] qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha condições de ensino, que discuta aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece.

O trabalho coletivo evita que os professores conduzam seus trabalhos isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para o seu crescimento, a sua formação continuada, pode ser também em seu local de trabalho.

É necessário enfatizar a importância de a instituição superior desenvolver planejamentos vinculados ao projeto político-pedagógico da universidade, que contemplem as questões que envolvem todos no processo de formação continuada, pois, dessa forma, cada professor se sentirá inserido e comprometido no processo. Na grande maioria das vezes, a atuação do professor em sala de aula não depende só de sua vontade, mas também da sua trajetória profissional, isto é, da sua formação e da orientação recebida para tal fim. A

Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades cabe, o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

A formação só será completa quando esses profissionais se autoproduzirem. Nóvoa (1995a) ressalta: “Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão”. Isto exige mudança na postura do professor, sendo, então, mais participativo, solidário, democrático, criativo e, fundamentalmente, reflexivo, produtor de conhecimento com sentido e significado, tendo como a finalidade uma educação voltada não apenas para o conhecimento específico, mas também para o humano e o social.

5.2 FORMAÇÃO E CONHECIMENTO TEÓRICO PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DOCENTE

As universidades estão em constantes transformações em razão das turbulências advindas do avanço tecnológico, das mudanças de regras na economia e da elevação do grau das exigências de seus clientes. Em virtude disso, emerge a necessidade de que os docentes sejam líderes e que tenham visão de futuro condizente não só com o momento atual, mas, principalmente também, com as novas tendências educacionais.

Nesse sentido, a formação passa a ter importância, pois, segundo Zabalza (2004, p. 36), [...] hoje em dia, é cada vez menor o número de atividades que não necessitam de processos de formação específica para serem realizadas, por isso, a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e pessoais) tornam suas exigências mais complexas.

Enfim, estamos diante de novas exigências e, com isso temos que assumir a necessidade de constante formação e inovação. A formação continuada transformou-se em processo necessário e irreversível.

Segundo Zabalza (2004, p.145), [...] as novas proposições em torno da formação continuada, a qual apresenta o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo que requer atualizações constantes que capacitem os indivíduos para uma resposta adequada ao instável mundo dos novos cenários de trabalho.

Para o autor (2004), o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas dos conteúdos científicos da própria disciplina, como também nos aspectos da sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

A formação de professores caminha na direção de preparar os profissionais tanto na teórica como na prática, a fim de lidar com os desafios do trabalho pedagógico profissional. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Segundo Libâneo (1998), cada docente deverá ter uma diretriz orientada da prática educativa. É necessária uma atitude de mudança e é preciso muita intencionalidade para provocar rupturas na ação pedagógica.

Portanto, o desenvolvimento de algumas competências é fundamental para o exercício da prática pedagógica: a liderança; a ação interpessoal para a eficácia da prática; gestão participativa com a instituição e seus alunos; contribuir para a qualidade da universidade; a construção da autonomia como finalidade da educação; ser um eterno aprendiz.

O desenvolvimento profissional do professor se refere à teoria e à prática que facilitam o aperfeiçoamento na ação do professor numa variedade de domínios, incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico.

Segundo Veiga (1989, p.17), o aspecto teórico:

[...] é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, do modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor.

Alguns professores, em seus depoimentos, demonstraram que apresentam algum conhecimento teórico que sustentam as suas práticas pedagógicas. A professora B: *Baseio-me em alguns teóricos como, Piaget. Este embasamento teórico é que sustenta minha prática. A fundamentação em Piaget apresenta, conforme justificativa do professor: [...] a construção do conhecimento, o desenvolvimento gradual e a interação social.*

O Professor D considera a sua prática pedagógica fundamentada [...] *numa abordagem sócio-histórica, baseada um pouco na experiência do aluno, na construção do aluno.*

Ressalta, ainda, que seu papel: [...] *é conseguir enxergar com os olhos do aluno, ver o mundo como ele está vendo, para poder, a partir daí, construir o conhecimento, porque não adianta passar um monte de conhecimento, como se tivesse vendendo-os, sem que o aluno consiga construir conhecimento.*

Entretanto, outros professores confessam angustiados, não possuir um embasamento teórico que fundamente a sua prática pedagógica. O professor F dizia: [...] *Eu não tenho uma teoria, que você faz isso, faz aquilo, esse caminho é o melhor caminho. Porque não tive uma formação para isso.*

Durante seu relato, a Professora G comentou: [...] *Eu não me baseio em teoria eu me baseio em prática na verdade.* A professora H assinalou: [...] *Acredito que não uso uma determinada teoria, no momento acho que esse método está bom, então vamos usar esse método, por enquanto não me baseio em nenhuma teoria.*

Esses depoimentos caracterizam a falta de uma teoria que sustente a prática pedagógica para o processo de ensino e de aprendizagem. Emerge, nos diversos relatos, que ainda não há um corpo de conhecimento capaz de sustentar as práticas. Não há dúvidas, porém, que a teoria e a prática andam juntas, mesmo quando não temos clareza sobre quais teorias influenciam a prática.

A teoria tem uma grande relevância na formação de professores, na opinião de Pimenta (2000), pois ela dará ao profissional da educação conhecimentos de contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como professores. A teoria, observa a autora, é tida como possibilidade de superar o praticismo, como lugar em que se incluem todas as esferas sociais e políticas, sem que o profissional se prenda apenas ao espaço escolar. Ao articular as suas práticas cotidianas a contextos mais amplos, o professor amplia a oportunidade de reflexão sobre a sua prática, resignificando-a.

A formação pedagógica do professor universitário requer uma compreensão do que seja pedagógico, pois o termo não se restringe apenas ao aspecto metodológico, ou seja, ao modo de ensinar a matéria e ao uso de técnicas de ensino, como muitas vezes é aplicado.

Segundo Libâneo (1998, p. 22), 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 manifestações de interesses sociais em conflitos na sociedade. Expressa, pois, finalidades sociopolíticas presentes nas ações e, por isso, a pedagogia constitui uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática (práxis).

Cabe lembrar que é necessário que todos os professores do ensino superior dominem e tenham conhecimento profundo das teorias que explicam a construção da inteligência e os processos de aprendizagem, para que possam realizar mudanças significativas e eficientes na prática pedagógica e nas suas propostas didáticas. Ratificamos a relevância para o processo de ensino e aprendizagem que o professor conheça tanto as teorias de aprendizagem quanto os recursos disponíveis que podem ser aplicados em várias metodologias de ensino

Ao levar em conta esse contexto, entendemos que a formação pedagógica do professor universitário deva ser um processo contínuo e que não se limite aos aspectos práticos (didáticos e metodológicos), mas que se estruture em dimensões éticas, sociais, afetivas e políticas. O fundamento dessa formação deve estar pautado na práxis educativa, portanto um processo que vise ao compromisso do docente na construção da totalidade educativa.

5.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AULA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO

No Brasil, o ensino jesuítico que perdurou por mais de dois séculos ainda é um paradigma seguido na maior parte dos estabelecimentos de ensino, presentes nas aulas expositivas, no conceito de que o professor ensina e o aluno aprende, no qual o aprender não envolve esforço criativo por parte de quem aprende.

Vários educadores combatem bravamente formas de pensar e demonstraram métodos mais eficazes de aprendizagem. Entre eles, destaca-se Freire (1978), que, ao criticar a escola tradicional, chamou-a de “bancária” e de “educação do opressor”.

Esse modelo reflete consequência na prática, com aulas em que o professor faz uma preleção, há a resolução de um ou dois exercícios de modelo (levantamento de dúvidas dos alunos) e, ainda, a proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem (exercícios de fixação), cabendo, aqui, que o aluno memorize para a prova.

A concepção de uma “aprendizagem sem erros” tem na abordagem skinneriana forte defesa, senão o principal apoio. O erro deve ser evitado, punido e exigida nova resposta. Os exercícios de repetição ou de demonstrações de atividades, por vezes organizados e apresentados como se o aluno tivesse que imitar, sem grandes explicações, preenchem largos espaços do tempo da aula.

Nesse sentido, citamos como exemplo a fala do professor F quando relatou: [...] *trabalho primeiramente a parte teórica e em seguida eu já faço exercício para fixação.*

Esse professor possui uma prática pedagógica baseada na concepção behaviorista (comportamentalista), onde o professor é considerado transmissor de conhecimento ao aluno e administra as condições da transmissão do conteúdo. Nesta teoria o professor é considerado um planejador e um analista de contingências

Nessa visão de ensino, o docente expressa que a idéia de ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, a maioria procuram desenvolver a aula com a máxima habilidade, porém os alunos acabam sendo apenas meros espectadores. Leite (1999), afirma que: “o ensino continua sendo reprodutivo e distante da realidade social”.

Diante desse foco a ação docente deste professor está centrada numa prática pedagógica tradicional, que não atende satisfatoriamente as novas demandas educacionais.

Anastasiou e Alves (2005, p. 13) participam com a seguinte opinião a respeito desta prática: “ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica, enfim, os elementos que possibilitam aquela síntese obtida; a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos soltos, fragmentados, com fins em si mesmos”.

Reduzir o ensino a aulas expositivas, segundo Castanho (2006, p.158) “significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo”.

O modelo de educação de massas atual foi construído na base do princípio de ensinar a todos os alunos de forma padrão. Durante anos e anos, professores e autoridades do ensino procuraram encontrar um método de ensino mais eficaz e as melhores formas de organizar o processo do ensino e da aprendizagem. Elegeram, para tanto, formas padronizadas de atuação, métodos didáticos centrados em objetivos que tinham em vista um aluno padrão; gestão da prática pedagógica centrada em modelos que não atendem à realidade dos alunos; formas de avaliação centradas em exames.

Na visão do professor D a sua prática retrata o modelo de sua formação, como podemos ver a seguir: [...] *como formação básica tecnicista Administração, minha abordagem tende ser bem tradicional.*

É que há certo superficialismo já consolidado historicamente de que basta dominar o conhecimento a ser ensinado, que a forma como é transmitido vem praticamente como consequência de um pleno domínio do conteúdo; ou seja, o conhecimento pedagógico para o ato de ensinar, é secundário.

Chama a atenção à indignação da professora G sobre a prática docente fundamentada apenas na experiência vivida como aluna na sua formação inicial. A professora se manifestou da seguinte maneira: [...] *não posso aceitar, professores com pós-graduação feita no ano que eu nasci, estão com uma visão de Universidade, que acaba sendo uma visão de universidade de trinta a quarenta anos atrás. Tendo em vista que eu me baseio nos professores que eu tive, eu acredito que todos se baseiam um pouco nos professores que foram importantes na sua vida, então esses professores com trinta anos de pós-graduação estão se baseando nos professores deles de trinta anos atrás, fica difícil, porque não podemos falar a mesma linguagem para nossos alunos.* Aqui, podemos analisar que a professora enquanto criticava seus pares cometia a mesma prática, pois enfatizava que também segue a orientação e a forma de construir a sua aula como seus professores de graduação.

Constatamos, por esses depoimentos, que o exercício profissional se apóia em saberes práticos e que não se estruturam em conhecimentos teóricos.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2002, p.79) enfatizam que:

[...] os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida. (...) 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 verem-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, que os saberes da experiência não basta.

De maneira geral, a grande preocupação no ensino superior tem sido com o próprio ensino, na sua expressão mais simples: o professor entra em sala de aula para transferir informações e experiências consolidadas ao longo de seus estudos e atividades profissionais na expectativa de que o aluno as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das prova.

Nesse processo, o sujeito é o professor. O aluno é apenas um elemento receptor, assimilador, repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor. Para ensinar, basta ao professor dominar sua área de conhecimento. Quem detém o “saber” pode ensinar.

Ensinar é um processo fundamental na ação docente, em todas as suas instâncias. O conceito de ensinar, conforme Anastasiou (1998b, p.167, grifo do autor) remete a compreensão do que seja ensinar.

[...] o verbo ensinar, derivada do latim *_insignare_* significa marcar um sinal, que deveria ser de vida, busca e descoberta para o conhecimento do possibilitar um despertar da consciência do indivíduo para a percepção de sua própria existência e a transmissão do saber elaborado e considerado como o mais atual da humanidade, mas também e principalmente a postura de pesquisa deste mesmo conhecimento em progressão horizontal e vertical, na busca da solução de problemas ainda não solucionados e determinantes de mais qualidade de vida.

O ato de ensinar, segundo a autora (1998b), efetiva-se quando a definição da meta é explicitada e o resultado previsto é atingido. Quando o professor aparece como fonte do conhecimento, torna-se portador e garantia da verdade. Nesse sentido, atingir a meta definiria o êxito da tentativa de ensinar, e assim só, poderia afirmar que houve ensino se, por conseqüência, houve aprendizagem.

Quando entrevistei a professora G, surpreendeu-me a referência que ela fez em relação à forma de ensinar dos professores no ensino superior, [...] *eu tenho a sensação que alguns professores são meros repassadores.*

É necessário salientar que ensinar não pode ser confundido com o repasse simples de conteúdos prontos, mas deve ser identificado como um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos.

O termo ensinar, neste contexto, denota outra expressão “ensinagem” que Anastasiou e Alves (2005, p. 15) definem como:

[...] indica uma prática social complexa em que tanto a ação de ensinar quanto à ação de aprender (apreender) estão relacionadas por envolver uma parceria consciente e contratual, na sala de aula e fora dela, entre aluno e professor. Isto é, um processo que compreende a aprendizagem do aluno e que supera a simples transmissão dos conteúdos por parte do professor.

Compreender o acadêmico na sua totalidade é estar atento para o contexto complexo do ensino e da aprendizagem. Para que isso ocorra, é preciso dar um salto paradigmático do modelo tradicional concebido com base na concepção behaviorista de ensino que se centrava no ensino de um conteúdo para o modelo dialético.

Uma metodologia na perspectiva dialética entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo, isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 1994, p.79, grifo do autor)

O exercício de uma metodologia dialética por meio de um processo de “ensinagem” busca resgatar a multidimensionalidade (afetividade, angústia, anseios) do indivíduo aprendente na sua relação com o meio onde vive, uma sociedade hoje inserida numa globalização interdependente e repleta de desafios.

A professora H enfatiza que, em suas aulas, possibilita momentos muito significativos, em que seus alunos são mobilizados ao diálogo: [...] *Utilizo muito de abertura para o aluno: converso questiono [...] dou essa abertura.*

Todo professor precisa ensinar, e, nisso precisa expressar qualidade e competência. Freire (2005, p. 22) observa que: [...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Nóvoa (1995a) também contribui, nesse sentido, quando enfatiza: “Ensinar não é tarefa simples, porque requer conhecimento amplo no que se refere à realidade dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.

Na docência superior, de maneira geral, o professor enfrenta alguns dilemas comuns, e uma das grandes preocupações é com o ensino: o professor assume a sala de aula, esperando transmitir a seus alunos conhecimentos e informações por intermédio de suas aulas e espera que seus alunos aprendam, isto é, retenham, observem e reproduzam por meio de provas, exames e avaliações. Esse paradigma vivido pelos professores tem sustentação, segundo Masetto (2006, p. 80), em três pilares:

[...] Na organização curricular que privilegia disciplinas conteudistas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área, nem sempre em consonância perfeita com as necessidades e exigências do profissional que se pretende formar naquele curso; na constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área de conhecimento, mas sem sempre com competência na área pedagógica, pois o importante para ser professor é dominar com profundidade e atualização os conteúdos que deverão ser transmitidos; em uma metodologia que, em primeiro lugar, deve dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com a turma toda. Por isso mesmo, uma metodologia que esgota 90% das possíveis atividades em aulas expositivas, e a avaliação se realizam, em determinados momentos, da apreensão ou não dos conteúdos ou práticas esperados.

O professor ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é quem comunica, orienta, transmite, avalia, toma decisões em que o aluno segue como receptor e só reage quando o professor pergunta. Parece ser um exagero essa descrição, porém, de maneira geral, o professor universitário tende a desenvolver suas atividades conforme dados

provenientes de experiências vividas na condição de aluno de graduação, de maneira intuitiva, ou baseando-se na prática de outros professores.

Em relação à transmissão do conhecimento Freire (1978, p.35 grifo do autor) defendia que “A educação autêntica, [...] não se faz de **A** para **B** ou de **A** sobre **B**, mas de **A** com **B**, mediatizados pelo mundo”. A mudança do papel do professor ocorre na medida em que ele deixa de ser mero transmissor de informação para ser o agente que conduz o aluno diante de múltiplas possibilidades. Dessa forma, ele estará sendo parceiro na aprendizagem e não detentor do saber.

Pimenta (2003, p. 270) afirma que:

Entendemos a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas da seguinte forma: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Assim, entende-se que na Universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade.

O ensinar funda-se num serviço de educação que tem a pesquisa como sustentação e se constitui num processo de busca, de investigação tanto do professor quanto do aluno, tendo em vista a produção de conhecimento e não a sua mera reprodução.

É importante que o professor do ensino superior não centre o foco de sua ação docente apenas no “ensino”, mas também e, principalmente na “aprendizagem” do aluno. Assim, compreendemos também a importância de observar que ensinar e aprender é um processo com movimento interativo entre professor e aluno.

Para tanto, não basta à vontade do professor. É necessária uma proposta institucional de investimento na formação, reconhecendo que os saberes para a docência exigem um conhecimento teórico e prático.

Os professores sentem a necessidade de reestruturar suas práticas, pois salientam nas entrevistas que sentem necessidade de uma formação voltada para o foco da aprendizagem, como revelam estas entrevistas.

Para a professora B [...] *um programa de formação que tratasse de temas sobre os processos de aprendizagem do aluno seria muito interessante, também seria importante sobre: o currículo, as metodologias de ensino, os conteúdos que vamos trabalhar e sobre a avaliação que apresenta um leque de discussões.*

O professor C demonstra interesse em conhecer: *Como as pessoas aprendem? Talvez técnicas de ensino, a questão métodos, algo mais instrumental que venha possibilitar o professor a diversificar a sua aula para que se tornem mais dinâmicas, mais interessantes.*

O professor E assinala: *Na minha visão, a grande missão do professor, seria facilitar o aluno a construir o conhecimento, e com essa missão de facilitador eu preciso entender como se dá o nível psicológico, os processos de aprendizagem, isso é fundamental. Outra questão que tenho interesse em aprender são as técnicas e metodologias de ensino, porque hoje tem muitos atrativos externos, então, sua aula deve ser mais atrativa para possibilitar o interesse do aluno, uma aula mais dinâmica, que envolva o aluno.*

A professora H observa: *As teorias de aprendizagem poderiam ser um tema, pois é necessário saber como o aluno aprende e como posso ensinar esse aluno.*

Percebemos no grupo de professores entrevistados, uma necessidade substancial de conhecer as teorias e os processos do ensino e da aprendizagem. Porém, de maneira geral, eles, querem uma receita. Observamos assim, a necessidade de construir um programa com planejamento coletivo para dar subsídios que possam sustentar a prática docente.

Destacamos que somente compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem os professores podem refletir e tomar decisões sobre quais ações utilizar na sala de aula, quais promover e provocar para que seus alunos se apropriem de novos conhecimentos.

Também é necessário desenvolver o ensino superior na perspectiva da complexidade, compreender o processo do ensino e da aprendizagem numa teia de relações indissociáveis em que se encontram o acadêmico (com seus desejos, suas angústias e ideais), o conteúdo científico e a sociedade (com seus problemas e desafios). A concepção teórica da complexidade, quando interiorizada pelo docente, dá condições para que ele mude a percepção acerca do aluno. O aluno não será visto como uma “tabula rasa”, ou como um cliente da instituição, mas sim como um ser de múltiplas dimensões, que aprende e significa o conhecimento de diversas formas. Os indivíduos que chegam à universidade, na sua grande maioria, estão com muito desejo de “ser”, de construir uma identidade de adulto, de profissional.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino superior e do próprio curso é que fornecerão os referenciais de adulto profissional a esse indivíduo. O perfil profissiográfico e a missão do curso estão, às vezes, muito bem elaborados, mas não se traduzem em prática docente. Se houver essa integração entre o corpo docente em torno da missão da instituição e do curso, em torno de concepções pedagógicas, o acadêmico terá um

referencial profissional que emerge dessa integração e diálogo interdisciplinar. Uma universidade que não se abre a essa complexidade corre o sério risco de não cumprir seu papel na sociedade do conhecimento.

5.4. O DESENVOLVIMENTO DA AULA E OS DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Durante minha vivência com os professores universitários, observo que poucos assumem seu compromisso profissional como docentes, fazendo com que seus alunos aprendam. Eles podem não assumir tal responsabilidade por não se sentirem preparados para tanto. Como resultado dessa situação, muitos dos alunos deixam de aprender. Fica a cargo do aluno: a motivação, o interesse, a capacidade e o tempo de dedicação ao estudo.

Essa situação fica evidente nas falas dos professores entrevistados quando respondem à pergunta sobre quais tem sido as maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem:

A professora A afirmou: [...] *atribuiria à falta de tempo, à situação econômica dos nossos alunos que é bastante precária, eles possuem dificuldade na aquisição de livros de matérias alternativas que venham a auxiliar na sua aprendizagem.*

O professor C disse que enfrenta alguns problemas: *Os problemas são os seguintes: o comprometimento do aluno, a maioria está em sala, mas apenas de corpo, é um dilema, em sala são somente um número e às vezes um número que atrapalha. Os aspectos culturais de formação e questões relacionados à família que acabam tirando o aluno do foco.*

Para o professor D, *uma dificuldade que é questão do interesse em aprender, eles estão interessados somente em passar na disciplina, tirando a nota para muitos, está bom.*

Como constatamos nesses depoimentos, os docentes, atribuem ao aluno posição de maior interessado no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão distancia o professor do foco da aprendizagem, ou seja, o bom professor ensina. E, ensinar, é apenas ter domínio de sua área específica do conhecimento e não mediar o aluno.

Romper com essa prática de que o professor ensina e o aluno aprende é o grande desafio, pois, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104), a prática docente na universidade pressupõe:

Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que pressupõe o trabalho em equipe; buscar criar e recriar situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que avaliação como controle; procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As autoras (2002), ainda, complementam que essas características do ensinar requerem, além da preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromisso com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Consideram que os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas instituições educativas, organizações de aprendizagem.

A sala de aula é um espaço de construção conjunta do conhecimento. É o lugar onde professores e alunos buscam esse conhecimento, estabelecem interações, diálogos, trocas. Portanto, não pode ser entendida meramente como espaço físico, mas, sim como todo o espaço em que os alunos podem aprender. Para Masetto (2005, p. 85), a sala de aula é “o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professores e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações”.

Nesse pressuposto, a sala de aula deixa de ser um espaço físico definido e constitui espaço de ações, onde o professor precisa atuar como estimulador e organizador de atividades que desafiam a tomada de decisão do aluno. Sempre que possível, o professor precisa adequar metodologias e recursos para que o objetivo do aprendizado seja atingido, sempre em clima de respeito mútuo e colaboração; a atividade deve propiciar a criação de significados para o conteúdo ministrado. A relação afetivo-emocional também é um fator importante a ser considerado e, para isso, o professor deve estar atento às diferenças individuais e às necessidades de cada aluno em particular, além de propiciar o contato entre os participantes do curso.

Piaget (1977) desloca a ênfase dada aos conteúdos transmitidos pelo professor para as atividades desenvolvidas pelos alunos sob a orientação do professor. Prioriza a observação e a problematização da realidade por entender que o conhecimento é uma

construção complexa que envolve os aspectos cognitivos, afetivos e morais em busca de autonomia do sujeito que conhece. É preciso, então, considerar o conhecimento como um processo aberto, sempre inacabado e provisório. A sala de aula deve propiciar o desenvolvimento da inteligência, o que permite um processo de construção contínua, colocando o pensamento a serviço da ação. Aprender significa assimilar o objeto a esquemas mentais cada vez mais complexos. O ensino deve se basear no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas pelo aluno. O fundamental é o processo e não o produto final. A autonomia explicita-se pela participação e pela busca de novas formas de pensar e de conhecer em situações cooperativas e socializadoras.

Na proposta sócio-histórica de Vygotsky (1988 b), cada ser humano é único e, por meio de seus processos internos constrói seus significados e recria sua própria cultura. Nesse processo, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se mutuamente a partir de inclinações, interesses, impulsos, afetos e emoções. A consciência se constitui por uma inter-relação dinâmica entre intelecto e afeto, as atividades no mundo e a sua representação.

No meu entender, a implicação mais importante das proposições de Vygotsky (1988) é o contexto da sala de aula percebido como o da interação entre professores, alunos e o conhecimento, potencializadora do desenvolvimento de aprendizagens significativas de agentes sociais que se constroem no processo.

Nesse contexto, Zabalza (2004, p. 111) aponta que:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente.

É necessário que o trabalho pedagógico seja organizado de tal forma que possa alcançar seus objetivos, em que o planejamento de ensino articule objetivos, conteúdos, metodologia e sistemática de avaliação de maneira contínua, dinâmica, voltados para a formação de seres humanos críticos, questionadores, atuantes. A postura comprometida com o fazer pedagógico e com o social é condição básica para superar um ensino paralizante, transmissor de verdades, conceitos e preconceitos cristalizados, como também, que permitam uma prática pedagógica transformadora.

Os professores entrevistados relataram, também, que as atividades de ensino e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas contribuem para o processo do ensino e da aprendizagem.

Na entrevista, o professor C declarou: *As minhas técnicas, o meu método de trabalhar é muito da construção através da participação do diálogo da discussão, então eu trabalho muito com pequenos e grandes grupos.*

A Professora H observou: *Utilizo muito de abertura para o aluno, conversamos muito, procuro sempre questioná-los. Acredito justamente por esse contato, por dar essa abertura, por essa interação aluno/professor, eles estão me questionando, estão perguntando, estão tirando dúvidas é aí que eu acho que eles estão aprendendo, nesse momento ocorre a aprendizagem.*

Esse contexto apresentado pelos professores determina que alguns já estão percebendo que o processo da aprendizagem ocorre pela interação, mesmo que estes não tenham clareza sobre as teorias de aprendizagem.

Faz-se necessário enfatizar que um grupo de alunos deve ser visto como um grupo de investigação, do qual, o professor é o investigador mais experiente. Liderar aprendizagens significa mediar aos demais membros da equipe menos experientes, ajudando-os a tornarem-se progressivamente responsáveis pela própria aprendizagem, até que possam dar conta dessa responsabilidade de forma completamente autônoma. Assumir atitudes que contribuam para a aprendizagem precisa ser uma busca constante.

A teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky (1998a) sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem na aprendizagem.

A idéia de mediação descrita por Vygotsky (1998a) é assim definida: [...] enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acessos mediados, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade. *O outro social* pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Segundo Vasconcellos (1994, p. 39) é fundamental:

[...] a mediação docente, pois o mesmo prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

O professor mediador apresenta tarefas que variam em grau de complexidade e abstração, desenvolve as ferramentas cognitivas, prepara trabalhos independentes, explora processos e estratégias, comenta dificuldades antecipadas nas tarefas e ajuda os estudantes a transpor os conceitos para situações da vida em geral.

O processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, requer por parte do docente, além do domínio de um saber historicamente acumulado em sua área de formação, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências específicas para saber ensinar esse mesmo conteúdo. Zabalza (2004, p.123, grifo do autor) aponta que um dos desafios a ser vencido é transformar os professores em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno.

O processo de ensinar e aprender estão relacionados com a compreensão de significados, inerentes às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Ensinar sim, mas com a preocupação e o comprometimento com a aprendizagem do aluno, ou seja, estar com o aluno. O objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos. Isso demanda a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender e como aprender.

Tal concepção se embasa em Masetto (2006, p. 86, grifo do autor) quando enfatiza:

[...] que é necessária à mudança de postura do professor “ensinante” para o professor “que está com” o aluno para que ele possa aprender. Essa postura resulta numa mudança do papel do professor passando de transmissor para mediador, nesse processo alunos e professor são agentes e co-responsáveis nas ações de aprendizagem.

Ensinar e aprender requer ações por parte do docente que levem o aluno a pensar com os referenciais já existentes e os instrumentos conceituais utilizados. Deve considerar que o pensamento e a palavra do aluno revelam aspectos essenciais de sua experiência e de sua cultura a serem respeitados no trabalho conjunto e, também promover espaço de problematização, desequilíbrio e instrumentalização, a fim de transformar e construir novos conceitos.

A aprendizagem estabelece-se como uma força que produz a evolução, tanto biológica quanto social. Segundo Vygotsky (1984), o processo de construção do conhecimento ocorre em uma complexa dinâmica interativa, da qual participam três elementos essenciais: o aluno, como sujeito do conhecimento; os conteúdos e os significados; o professor que atua como mediador.

Essa concepção propõe um caminho em direção à identificação e análise dos mecanismos mediante os quais ocorre o conhecimento. O autor (1984) investiu na busca de uma síntese não entendida como justaposição ou soma, mas como a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. A emergência do novo supõe um processo de transformação, que gera novos fenômenos.

O autor buscou uma síntese que integra, em uma mesma perspectiva, o homem como corpo e mente, enquanto ser biológico e social membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Isso significa que o sujeito não é apenas ativo e também, interativo, pois se compõe de conhecimentos e se forma por intermédio da relação intra- e interpessoais, ou seja, é nas relações com os outros sujeitos e consigo mesmo que absorve e estrutura conhecimentos, papéis, funções sociais que permitirão a construção do conhecimento.

Segundo Zabalza (2004, p.193), a aprendizagem é vista como um jogo social em que são fundamentais os participantes. Ainda que aprender seja um processo interno do indivíduo (uma experiência subjetiva de aquisição e mudança), é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas.

Com base na visão de que a aprendizagem se constrói coletivamente, buscamos, nas entrevistas dos professores a forma como eles organizam as suas aulas:

O professor E sinaliza uma intenção de desenvolver sua aula com uma postura que conduza a uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem dos estudantes:

[...] *início a disciplina com uma explanação oral geral do assunto, uma visão geral, depois os alunos vão a campo, ou na biblioteca ou na internet buscar subsídios próprios para que haja uma troca, fazemos debates para que os alunos socializem o conhecimento novo, agreguem conhecimento entre eles e entre professor e aluno.*

O professor C valoriza a [...] *discussão em pequenos grupos, para que os grupos construam algum conhecimento e posteriormente discussão no grande grupo para que eles possam externalizar e confrontar a sua visão.*

O professor D observa que [...] *na sala de aula é necessário instigar os alunos e trazê-los para discussão.*

Como podemos constatar nesses depoimentos, os professores sinalizam em suas aulas algumas iniciativas que determinam certo grau de interação e valorização do diálogo. A conseqüência fundamental dessa condição de aprendizagem, segundo Zabalza (2004, p.195), é a necessidade de criar espaços e tempos em que a interação e a troca de idéias e experiências dos aprendizes sejam possíveis.

Segundo Vygotsky (1984a) interação social é origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiro no nível social (interpessoal), depois, no nível individual (intrapessoal). A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Nesse contexto, o sujeito mediador principal é o professor, sendo este um possibilitador das interações entre os alunos e entre estes e o objeto do conhecimento. É o parceiro privilegiado, porque tem mais experiência e mais informações no campo da educação escolarizada e na área do conhecimento em que atua; tem a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens. Cabe-lhe, portanto, desafiar por intermédio do ensino os mecanismos cerebrais responsáveis pela aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento dos sujeitos aprendentes: os alunos.

Conforme descreve Meirieu (2002), o aluno não é mais um sujeito disponível a uma racionalidade que se expõe, é um indivíduo concreto, com seus gostos, suas aptidões e seus limites, que fazem dele um ser mais ou menos suscetível para ocupar determinado lugar na sociedade e a quem propomos aprendizagens em vista de uma inserção social positiva.

Nessa perspectiva, é importante que façamos uma reflexão sobre a prática para a reconstrução social, em que o ensino é concebido como uma atividade crítica, e o professor, como profissional reflexivo, comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e com a transformação da realidade (GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1998).

O professor reflexivo, que produz, transforma, mobiliza saberes que lhe são próprios deixa de ser apenas uma profissional que aplica conhecimentos produzidos. Nesse sentido, ocorre um redimensionamento do papel do professor em sala de aula e da postura didática, em que o professor passa a ser mediador do processo de ensino e aprendizagem. A relação torna-se bilateral ao invés de unilateral, rompendo-se o paradigma da transmissão do conhecimento.

Com efeito, sala de aula será um espaço no qual os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (interações) como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Zabala (1998, p. 58) apresenta elementos para construção de seqüências didáticas, que segundo ele oferecem um grau notável de participação dos alunos e, por conseqüência, a aprendizagem. O autor sugere da seguinte forma:

- a) apresentação pelo professor de uma situação problemática relacionada com um tema, destacando aspectos importantes e para a qual se procura uma solução científica;
- b) os alunos, individual ou coletivamente, orientados pelo professor, procuram possíveis respostas nos seus conhecimentos, para a situação, ou apresentarão dúvidas, perguntas, questões;
- c) indicação de fontes de informação: orientados pelo professor, os alunos propõem fontes de informação mais apropriadas para cada questão e problema levantado: o próprio professor, uma pesquisa bibliográfica, uma experiência, uma observação, uma visita a uma situação real, uma entrevista, um trabalho de campo;
- d) busca da informação: os alunos, individuais ou coletivamente, orientados pelo professor, realizam a coleta de dados e informações das diferentes fontes indicadas e selecionadas; selecionam, organizam e classificam o resultado dessa coleta de dados;
- e) resposta para a situação problemática. Juntos os alunos, socializando as informações obtidas, procuram resolver a questão, debatendo-a com os

colegas, com o professor, aprofundando aspectos teóricos, desenvolvendo a habilidade de aplicação das teorias às situações concretas;

- f) generalização das conclusões e síntese: com as contribuições do grupo, o professor faz uma síntese do problema, das possíveis e diversas soluções e de suas aplicações.

Em virtude do exposto, torna-se claro que incentivar a participação do aluno resulta em motivação e interesse pela matéria e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno percebe o professor como um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo.

Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, conforme exposto anteriormente, são caminhos significativos que, ao mesmo tempo que incentivam a pesquisa, facilitam o desenvolvimento da parceria e co-participação entre professor e aluno.

O objetivo da docência é a aprendizagem do aluno, portanto destacamos que é imprescindível o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais os princípios básicos da aprendizagem, como o aluno aprende de forma significativa, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos o aluno aprende na educação superior. Enfim, é fundamental, que o professor desenvolva uma atitude de parceria com os seus alunos. Usar técnicas em sala de aula que facilitem a participação de todos.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação e a ação docente dos professores universitários no processo do ensino e da aprendizagem.

A realização deste trabalho foi composta por uma trajetória que explorou a experiência dos docentes à luz da fundamentação teórica, no intuito de explicitar a influência da formação inicial na carreira do docente, bem como as práticas pedagógicas por eles utilizadas no processo do ensino e da aprendizagem, as quais foram focadas nas entrevistas e serviram de instrumento no levantamento de dados.

Ao analisar o caminho percorrido, pude perceber que o tema sobre o professor do ensino superior ainda não se constituiu área sólida na produção científica, porém essa realidade nos desafiou para refletirmos sobre a temática.

O percurso realizado permitiu, como todo trabalho científico, contribuir para o entendimento das relações complexas que determinam a formação pedagógica dos professores universitários.

A literatura investigada contribuiu na sustentação da pesquisa baseada em torno de dois eixos: a formação do professor universitário e o processo do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa empírica proporcionou uma visão mais ampla da realidade apresentada pelo quadro de professores da instituição pesquisada em relação à formação docente do grupo estudado. Sinalizou problemas, dificuldades e, também, seus interesses individuais e coletivos.

A palavra dos professores possibilitou uma profundidade nas informações e uma aproximação face a face com os entrevistados, permitindo dessa forma, o esclarecimento das dúvidas ocorridas durante este processo.

A pesquisa tornou-se substancial à medida que apontou significativas sinalizações sobre o percurso de formação dos professores, os quais apresentam uma formação pedagógica fragilizada. Em vários depoimentos, foi apontado que a formação para docência ocorreu apenas na especialização, no mestrado ou no doutorado sem uma formação pedagógica para tal. E, essa questão a LDB, não contempla.

Foram apontados, também, problemas e dificuldades como a individualidade docente que é um problema latente, pois, os professores, vivenciam a docência repetindo modelos, e a postura acaba sendo pautada no conhecimento prático de suas áreas. Nesse caso,

eles, se isolam em suas disciplinas e não trocam com seus pares suas angústias e dificuldades para o avanço no processo do ensino e da aprendizagem.

Também, foi possível constatar que os saberes didático-pedagógicos a que recorrem são ainda quase sempre os que provêm da experiência, seja da memória como aluno, seja do exercício profissional, isto é, recorrem a saberes práticos, mas não se estruturam em conhecimentos teóricos capazes de organizar a reflexão sobre o que efetivamente se faz.

Ficou evidente a ausência de leitura e estudo por parte dos professores. De maneira geral, os estudos ficam centrados no conteúdo específico de suas áreas, deixando o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo em segundo plano.

Todavia, mesmo percebendo que os professores possuem pouca ou nenhuma formação pedagógica, observei entusiasmo por parte deles em continuar aprendendo, numa relação de troca entre seus pares no exercício da docência. Apontam a necessidade de formação, bem como de um acompanhamento permanente no processo de construção e (re)construção de sua docência.

Com este estudo, podemos ratificar a premissa de alguns estudiosos e pesquisadores na área, como Masetto (1998) e Cunha (1998), quando afirmam que o professor universitário, cada vez mais, vem tomando consciência da importância de sua função docente e apresenta sinais de avanço na sua prática.

Nesse contexto, considero urgente e necessária uma formação para o exercício docente que possibilite identificar, rever e redimensionar conceitos e que a formação precisa ser organizada com base, principalmente, no confronto dos saberes da experiência com os saberes teóricos, por meio de ações de formação continuada, planejada coletivamente na instituição de ensino. Essa formação precisa seguir uma linha preestabelecida em relação aos problemas diagnosticados e transformada em metas. Não se trata de um resultado a ser resolvido com um curso ou uma palestra, ou até, mesmo, modelos prontos. Entendo que a formação pedagógica desses professores precisa ser um processo sistemático e contínuo por intermédio da qual o docente se qualifica para o exercício do magistério. Tal formação precisa ser compreendida como componente do processo de desenvolvimento profissional docente. Precisa, portanto, ser um processo que vise ao maior compromisso por parte dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem em âmbito institucional, tendo em vista o importante papel desempenhado pelos docentes na construção da totalidade do processo educativo.

Outro elemento destacado foi com relação à teoria que fundamenta a prática dos docentes. Emergiu a necessidade de reflexão e estudo em relação ao conhecimento teórico dos processos de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que a maioria dos professores não

reconhece uma teoria que sustente a prática. Ressalto que o professor, para construir a sua docência, necessita recorrer a saberes da prática e da teoria.

Portanto, é pertinente destacar que a docência universitária deve estar embasada na necessidade de compreender o ensino como um fenômeno complexo. Para tanto, é preciso construir com o grupo de docentes da instituição pesquisada uma postura reflexiva, estabelecer relações e diálogos entre os profissionais, de modo que se consiga avançar na perspectiva da superação das dificuldades que atingem a prática docente deles.

Outro aspecto que ficou evidente é a falta de uma metodologia que favoreça o desenvolvimento de aula universitária de qualidade, isto é, o professor precisa ser conhecedor da melhor didática a ser desenvolvida no ensino superior. Lembrando que a didática, nesse caso, destina-se a capacitar os professores para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, essa formação não poderá limitar aos aspectos práticos do fazer docente, deve também englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

Entendo ser significativo apontar agora as contribuições desta pesquisa para o meu desenvolvimento pessoal. O caminho que percorri durante a pesquisa levou-me a refletir sobre a prática docente, não somente com a prática dos professores com quais atuo como Coordenadora de Ensino, mas também com a minha prática. Ao elaborar esta dissertação, observei que estava passando por um processo de construção de conhecimento em relação à formação de professores. Confrontei minhas ações, ao iniciar o projeto, momento em que comecei a questionar as minhas práticas como professora formadora.

A reflexão dos aspectos desenvolvidos na teorização, realizada com base na literatura e nos depoimentos expostos, como já mencionei, possibilitou-me, nessa etapa, apresentar diversas alternativas que contribuem para a solução do problema estudado.

Foi possível, após esse percurso, extrair alguns desafios no sentido de demonstrar a possibilidade de construção de uma proposta de formação e desenvolvimento profissional dos professores.

a) No âmbito da Instituição:

- rever o Plano Político Pedagógico da Instituição, identificando os problemas e as dificuldades;
- construir um projeto de planejamento, de formação continuada, cujas propostas de conteúdos e ações contemplem as necessidades do docente;

- constituir uma equipe de trabalho, para elaborar e conduzir um projeto de formação continuada que possibilite o seu desenvolvimento em menor tempo e para razoável número de professores;
- romper com a cultura individualista da Instituição, para a construção efetiva do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, da formação de cada professor.
- consolidar a formação num processo organizado e intencional, a partir do grupo de professores e da instituição.

b) No âmbito dos colegiados de curso:

- desenvolver, autonomamente, propostas de ações com os colegiados de graduação que contribuam para a melhoria dos processos pedagógicos, visando à organização e à implementação do projeto pedagógico;
- promover a análise e reflexão das práticas pedagógicas, gerando aprendizagens e ações significativas;
- promover a discussão e os encaminhamentos de problemáticas pertinentes à ação pedagógica, buscando respondê-las adequadamente;
- identificar elementos determinantes da gestão do conhecimento e da informação na relação teoria-prática, buscando construir uma visão de totalidade do curso, integrando áreas e conteúdos;
- organizar objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação da aprendizagem no ensino superior, nos planos de ensino, facilitando o diálogo e as relações entre docentes e discentes;
- compreender o processo de ensino e de aprendizagem representa outro grande desafio a ser enfrentado pelos professores.

Muitos outros desafios, além dos mencionados, são necessários ser enfrentados tanto pela Instituição como pelos professores. No entanto, o importante é a consciência de que a superação só poderá ser encontrada com um trabalho contínuo e participativo entre todos os envolvidos.

Fica evidente que não existe uma estratégia única para esse fim. O que fica claro é que há possibilidades de que melhorias sejam efetivadas pelos professores e pela Instituição.

Os desafios, porém, são o marco para o início de um trabalho profissional que permitirá uma trajetória formativa. Portanto, compreendo que ainda tenho muito por fazer, enquanto pesquisadora, professora formadora e coordenadora de ensino, na Universidade do Contestado.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998a.

_____. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D. ; SEVEFNANI, P., **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p 149-174.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998b.

_____. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (Org.) **Temas e textos em metodologia de ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 9, 1998c.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: J. M. Editora, 1998d.

_____. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S. **Temas e textos em metodologia de ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D. e SEVEFNANI, P., **Docência na educação superior**, Brasília: INEP, 2006.

ANASTASIOU, Lea das G.C.; e ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville: Ed. Univille, 2005.

ANASTASIOU, L.G.C.; PIMENTA, S.G. ; CAVALLET,V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, J.; FAZENDA I.C. (Org.). **Formação docente, rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

ASSMAN, H, **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

AUSUBEL, David P. **Psicologia Educacional**. 2: ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: 2000.

AZEVEDO, M. de C. (1993). Não moderno, moderno e pós-moderno. **Revista de Educação AEC**, ano 22, n. 89, out./dez., pp. 19-35. Brasília.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2003.p.53-68.

_____.**A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universit de Barcelona, 1995.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 248, p.27.883 - 27.841, dez.1996.

CARVALHO, A. M. P; GIL PEREZ, D. **As pesquisas em ensino influenciando a formação de professores**, 1992.

CASTANHO. M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. M. E. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio E. M., CASTANHO, M. E. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia (Org.) **Temas e textos do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héliqio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis : Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER 28/01, de dois de outubro de dois mil e um. **Revista de Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 143, 2001. p. 43.

COOL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J; ARNAY, J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futuramente**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Inovações conceitos e práticas. CASTANHO, Sergio e Maria Eugenia (Org.) **Temas e textos do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

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

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ESTEVES, A. J., PIMENTA, C. Notas sobre pedagogia universitária. In: ESTEVES, A. J. STOER. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERRY, G. **El trayecto de farmación**. Mexico: Paidós, 1990.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia** (Saberes necessários à prática educativa). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília, A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES – Centro de Estudos, Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. 2. ed., São Paulo: Papyrus, 1991.

GRILLO, Marlene Correro. Qualidade no ensino superior: estudo do referencial pedagógico de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu: ANPED, 1993.

HABERMAS, J. (1990). **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, Dom Quixote.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Quem aprende, como aprende**. São Paulo: Edusc, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e políticas no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futuramente: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.

LEITE, Denise. Inovação e rupturas paradigmáticas: a centralidade do conhecimento na pedagogia universitária. In: **Encontro nacional de didática e prática do ensino**, 9, ENDIPE. Anais. Águas de Lindóia: USP 1999, v.1.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LOIOLA, Francisco Antonio. Articulação, pesquisa e ensino em sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu: ANPED, 1993.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia Universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas. Papirus, 2007.

LUCKESI, C. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. M. R. **O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência**. Um modelo conceitual unificador. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

MASETTO, Marcos Tarciso. Atividades Pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sergio.; CASTANHO, Maria Eugenia (Org.) **Temas e textos do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998a.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria L. (Org.) **Ensinar e aprender no ensino superior**; por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2005.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998b.

MEDINA, A. DOMÍNGUEZ, C. **La formación del profesorado em uma sociedad tecnológica**. Madrid. Cincel, 1989.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MIZUMAKI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: USFSCAR, 2002.

MORAES, S. E. (2000). "Currículo, transversalidade e pós-modernidade". In: Santos Filho, J. C. dos (org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo, Mercado das Letras.

MOREIRA, M. ^a; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa** – a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 3^a. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Introdução ao Pensamento complexo**, 2^a. ed. Lisboa, Instituto. Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, Unesco, 2000.

_____. **Terra Pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora 1995b.

_____. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1991

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Julgamento moral da criança**. Tradução. Elzon Lenardon. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIGOGINE, I. "O fim da ciência?" In: Schnitman, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SACRISTÁN G., J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. 2^a. ed. São Paulo. Cortez, 1996.

SANTOS, J. F. dos. (1991). **O que é pós-modernismo**. São Paulo, Brasiliense.

SANTOS, Giseli A. (Org.). **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D.Quixote, 1992.

SKINNER. B. F. **O Mito da Liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD; LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEODORO Antonio ; VASCONCELOS, Maria L. (Org.) **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Ed. Mackenzie: Cortez, 2005.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. **In: Anais da 18. Anped**, 1995.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VATTINO, Gianni. **O fim da modernidade. Nielsismo e hermenêutica na cultura pós moderna**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor no ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P. A., CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. Ed. São Paulo: Ícone, (USP), 1988.

ZABALA, Antoni **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA:

1) Como foi realizada a sua formação docente, especialmente nos aspectos referentes à formação didático-pedagógica? Você considera essa formação adequada para esse exercício profissional?

2) Quais os pressupostos teóricos que dão sustentação à prática pedagógica?

3) Durante suas atividades de ensino, que estratégias didático-pedagógicas você utiliza? Na sua percepção, elas contribuem para o processo do ensino e da aprendizagem? Por quê?

4) Qual o seu interesse em participar de programas de formação continuada e que aspectos você gostaria que fossem abordados? Por quê?

5) Na sua concepção, quais são as dificuldades enfrentadas no processo do ensino e da aprendizagem, atualmente? E quais têm sido seus desafios na ação docente?

ANEXO A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: **Formação de Professores Universitários e a ação docente no processo do ensino e da aprendizagem.**

A pesquisa a ser realizada tem por objetivo identificar a formação e a ação docente dos professores universitários no processo do ensino e da aprendizagem. O estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com abordagem de estudo de caso. A coleta de dados com os professores será feita em forma de entrevistas semi-estruturadas com 10% dos professores. A amostra será indicada a partir da ordem de aceitação dos professores. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre a pesquisa e sobre a ética em pesquisa. O principal investigador é **Mary Aparecida Pelegrini** que pode ser encontrada no endereço: Universidade do Contestado-UnC Av. Leoberto Leal, 1904, Curitiba SC, no telefone 49-3221-0119. Você também, poderá entrar em contato, caso sinta necessidade, com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESC – Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra – Joaçaba/SC, pelo telefone 49-35512012 ou pelo e-mail cep@unoesc.edu.br.

ASSEGURO GARANTIA DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS DADOS REVELADOS, A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA. SENDO QUE OS RESULTADOS SERÃO PUBLICADOS SEM QUE AJA IDENTIFICAÇÃO DE QUALQUER SUJEITO.

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, em relação ao estudo *“Formação de Professores Universitários e a ação docente no processo do ensino e da aprendizagem”*.

Eu discuti com o **Sra. Mary Aparecida Pelegrini** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Nome:

Endereço
(a)

Assinatura do (a) pesquisador

RG.

Data ____/____/____

Fone: (0)

Data ____/____/____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)