

- Muñoz, Carlos (2004). Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe: Capacidad para generar conocimientos; modelos que explican su utilización en la toma de decisiones y análisis de algunas experiencias registradas en la región. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA. Consultado 25 de abril 2012 de [http://www.uia.mx/investigacion/inide/publicaciones/pdf/FOLLETO- mtro-izq.pdf](http://www.uia.mx/investigacion/inide/publicaciones/pdf/FOLLETO-mtro-izq.pdf).
- Ortiz Lefort, Verónica. (2010). Los procesos de formación de investigadores en la Universidad de Guadalajara: una aproximación multidimensional. Universidad de Guadalajara.
- Rincón, Carlos. (s/f). La formación de investigadores en educación: Retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. Universidad Autónoma de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sierra, Francisco. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En Jesús, Galindo (Ed.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.277-345) México: Pearson.
- Tunnermann, Carlos (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1) 181-196
- Woods, Peter. (1986). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

## 6.6.

### **Título:**

**Concepções de Pedagogia Universitária – uma análise do ensino ministrado nos cursos de pós-graduação, stricto sensu, mestrado e doutorado, Brasil (UFU, UFMG) e Portugal (UMinho)**

### **Autor/a (es/as):**

### **Coordendor/a:**

Baraúna, Silvana Malusá

Osório, Antonio José

### **Equipe:**

Jr., Roberto Bernardino

Rosalen, Marilena Ap. de Sousa

Bueno, Vanessa Terezinha Campos

Calixto, Aldeci Cacique

Santos, Amanda Fernandes

Simões, Helena C. G. Queiroz

Silva, Marlucilena Pinheiro

Nunes, Sérgio Inácio

Souza, Ana Cecília Jorge de

Vignoto, Márcia Elaine Catarin

Santos, Gabriela Pereira

Jiló, Karla Vanessa da Silva

**Apoio:**

Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Processo N°. SHA-APQ-01785-10

**Resumo:**

Com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), sob o Processo N°. SHA-APQ-01785-10, esta investigação representa o esforço de um conjunto de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas, da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Brasil). Tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado (PPGMD), nas áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde. Com a utilização de pesquisa bibliográfica e de campo, foram eleitas três Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas no Brasil (UFU e UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais) e uma em Portugal (UMinho – Universidade do Minho). Como sujeitos participantes, têm-se os docentes atuantes dos cursos em estudo. E, embora se trate de uma pesquisa – cuja parte empírica esteja se iniciando – registra-se, como resultados principais, a participação de 33 professores respondentes até o presente momento, sendo que 31 (94%) são do sexo masculino e dois (6%) do sexo feminino. Em termos de faixa etária, cinco docentes (15%) têm idades inferiores a 40 anos, os demais (85%) têm acima de 40 anos. No tocante à titulação, verificou-se que oito docentes (24%) possuem pós-doutorado, 21 (64%) têm o título de doutor e apenas dois possuem o mestrado como maior titulação. Dois docentes não informaram a titulação. A maioria deles, 30 professores (91%), atua em programas de mestrado e 22 (67%) atuam também em

programas de doutorado, e 28 (85%) ministram aulas na graduação. Foram estudadas quatro categorias, Concepções do processo de ensino-aprendizagem, Formação profissional, Saberes docentes e Relações interpessoais. O trabalho almeja enriquecer a pesquisa na área da Educação superior, formação e prática docente, a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores de diferentes instituições. Acredita-se que a Pedagogia Universitária pode ser reconhecida como um campo interdisciplinar, compreendendo “o estudo do docente como um intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano” (LEITE, 2003, p.196).

#### **Palavras-chave:**

Docência na pós-graduação; pedagogia universitária; Ensino Superior.

#### **Introdução**

Pesquisas na área de educação tentam analisar, nas escolas, o cotidiano do professor e sua interação com o meio em que trabalha. O que se espera é repensar a natureza pedagógica para, assim, tentar melhorar o ambiente escolar. Nessa linha, é cobrado do professor o domínio em lidar com os desafios que surgem através da escolarização de massa e que apresentem um trabalho concreto na sua atuação não se esquecendo que a ação pedagógica deveria ser o pilar dessa construção de saber. No caso do professor universitário, muito recentemente, começa-se a conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. É necessário que se faça essa reflexão, pois existem poucos estudos que possam responder indagações como: Onde e como o professor universitário aprende a ser professor associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores dos Programas de Pós Graduação stricto sensu? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes entre esses docentes?

Esta investigação, com o uso de pesquisa bibliográfica e de campo, tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária (explícitas ou implícitas), presentes nas práticas dos docentes das áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde. Visa perceber o significado que se tem hoje sobre a temática, suas contradições e expectativas para os docentes que atuam nos PPGMD, apresentando categorias que possam contribuir para a preparação pedagógica desses profissionais, articulando-as com a realidade nacional (Brasil) e internacional (Portugal).

#### **Revisão da literatura**

A capacitação teórica e profissional de professores, frente à sua inserção na condição pós-moderna, obriga-os a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar. O mundo globalizado apresenta uma nova forma de conceber a vida. Nele, a educação, o espaço e o tempo precisam ser repensados e, nesse repensar, a necessária busca de um espaço docente para uma reflexão sobre os seus saberes pedagógicos.

As IES se encontram na difícil situação de não fazer bem nem ao velho – para as quais foram criadas, onde a universidade medieval não se preocupava em compreender a existência de diferentes expressões universitárias – tampouco estão preparadas para o novo que lhe é estranho, em boa medida, uma vez que a conexão entre universidade e sociedade implica um pulsar que guarda relações contextuais.

A educação vive envolta num espaço altamente competitivo e globalizado e isso está provocando uma rediscussão sobre ela. Em função do impacto das transformações, aumenta o nível de exigência de conhecimento cobrado da própria sociedade sobre cada indivíduo que a compõe. O momento que se vive tem o seu período típico: “A redefinição dos espaços econômicos” (DOWBOR, 1996, 55-56). Na economia, tem-se a globalização e o sistema político neoliberal que determinarão uma reorientação ética convencional, que migra do sujeito ao sistema. A educação repensa suas funções e esse repensar traz consigo a dialética da permanência-superação. A esse respeito, Morosini e Morosini (2006, p.2) afirmam que:

Vivemos numa era da informação onde o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como commodities. No período histórico-social anterior a essência da universidade era a construção da narrativa totalizante, tornando-se a instituição irrelevante para as demandas políticas e culturais da condição pós-moderna. É reconhecido, por um lado, o declínio do monopólio do conhecimento na universidade e em suas antigas funções e, por outro lado, a existência, hoje, de uma diversidade de modelos de universidade e tipos de conhecimento.

A ideia básica de globalização se dá a partir da noção de avanço do capitalismo, que adquire novas características e configurações, de acordo com o nível do seu desenvolvimento sócio-político-econômico. Se, inicialmente, o modo de produção capitalista se organizou em moldes nacionais, logo sua vocação faz transbordar as fronteiras rumo ao imperialismo. Hoje, o capitalismo atinge uma escala propriamente global, fazendo emergir, inclusive, esboços de novas formas de poder (IANNI, 1992). O que se tem, hoje, é a existência de novos processos de relações sociais construídas numa perspectiva global que somente deverão se compreendidas a partir de reconfigurações epistemológicas e éticas.

*Nesta transição entre o moderno e o pós-moderno, paralelo a desreferencialização do conhecimento trazido pela pós-modernidade, os países desenvolvidos propõem como modelo, além da Universidade Empreendedora, a Universidade Sustentável, organização que busca fortificar elementos institucionais mantenedores da transformação, paralelo a novas mudanças: diversificação da base financeira; fortificação do centro diretivo; expansão do desenvolvimento periférico; estímulo à comunidade acadêmica; e integração da cultura empreendedora. (MOROSINI e MOROSINI, 2006, p. 3)*

No campo da concepção transformadora, a Pedagogia Universitária não pode ser reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Ela articula-se a uma educação enquanto prática social e a um conhecimento como produção histórico e cultural, datado e situado numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

*Assim sendo, a compreensão do que é pedagogia tem oscilado, pelo menos comumente, entre ser prático sem ser teórico, ou ser teórico para ser prático, ou ser teórico prático ou vice-versa. Parece ser essa associação entre a prática e a teoria uma dimensão fundamental para ser compreender o que é pedagogia. (ARAÚJO, 2008, p.4)*

Porém, nessa era de transformação da Pedagogia Universitária, a profissão professor tende, muitas vezes, a acomodar o docente na posição de um especialista de uma disciplina, levando-o a entender que isso, aliado à reprodução de sua própria formação, é suficiente para ensinar. Contudo:

*O mundo, hoje, exige de todos os profissionais, criatividade e inovação. Porém, para que isso ocorra em sala de aula, o professor não pode se limitar apenas a aulas expositivas, continuando a reproduzir velhos conceitos. É necessário que o novo surja. Para isso, a prática docente precisa sair da superficialidade, buscando refletir sobre os problemas existentes em suas origens. Surge a necessidade de mudanças em função de uma revolução de comportamento e do aprendizado que está mudando a vida de todos. (MALUSÁ, 2003, p. 142-143)*

Significam mudanças no mundo da produção e do trabalho, que requerem inovação para se lograr, estimular os alunos e professores e, com isso, dar mais qualidade à educação. Situação que passa pela reconfiguração da própria ideia de conhecimento cientificamente válido. Processo que, segundo Cunha (2001, p. 132), implica os seguintes movimentos teóricos, práticos e organizativos:

- Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- Reconfiguração de saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho;
- Reorganização da relação teoria-prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede à prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
- Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Historicamente, a universidade brasileira tem sido palco de disputas entre distintos projetos de sociedade, que se manifestam em diferentes modos de conceber o seu papel social e, conseqüentemente, sua forma de organização e de financiamento. Esse embate teve seu ponto alto na década de 1980, quando foi formulado o novo paradigma de uma universidade socialmente referenciada e instrumento de construção de um projeto democrático de sociedade que se apropriou dos modelos europeus e latino-americanos de extensão, formulando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Projetos de universidade orientados por esse paradigma exigem, entre outros fatores, políticas institucionais que anunciem os compromissos e as diretrizes que os orientam e as ações que os materializam. São projetos coletivos de trabalho que associam ações acadêmicas e administrativas contando, portanto, com a participação de todos os segmentos envolvidos no trabalho acadêmico no processo de decisão e de avaliação onde são considerados:

- a) O compromisso com as ações que se amplia quando os executores participam das decisões;
- b) A participação que possibilita dar significado às ações de indivíduos ou grupos;

- c) O corpo docente com sólida formação científica e pedagógica, organicamente vinculada ao projeto da universidade – aqui constata-se que há conflitos entre a expectativa de materializar esse projeto de universidade e as políticas e práticas hoje existentes (MAZZILLI, 1995);
- d) E condições materiais para a realização do projeto pretendido.

Atualmente, a principal instância de formação do professor universitário são os programas de pós-graduação. Neles, o professor universitário tem sido formado para ser pesquisador, hoje, com padrões de excelência. Poucos, porém, incluem a formação para a docência. Onde e como, então, o professor universitário aprende a ser professor, associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores dos programas de pós-graduações, mestrados e doutorados? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes entre os docentes dos PPGMD?

*Pesquisa-se muito pouco sobre o ensinar e o aprender na universidade. A universidade brasileira sempre primou pelo ensino – essa é a sua tradição. O ensino vem sendo foco de atenção na medida em que se discute a necessidade de fazer pesquisa sobre ele. A situação geral do ensino, da educação brasileira em todos os níveis é bastante problemática. No entanto, é preciso pensar que tudo é histórico. E sendo histórico não é imutável, não é estático – é dinâmico. Tudo muda. (CASTANHO, 2007, p.66)*

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. Masetto (1998) traz a discussão para a necessidade de se perceber as transformações que a contemporaneidade exige na formação dos profissionais docentes do ensino superior. Ao discutir o papel do aluno no processo de ensino em cursos superiores e evidenciar que ele nunca estava no centro do processo, o autor corrobora com a concepção de que o professor era tido como o transmissor do conhecimento, sendo sua competência jamais questionada.

Como contraponto, o autor coloca a aprendizagem dos alunos como objetivo central dos cursos de graduação, o que implica em questionar o que os alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea, chamando a atenção para que se perceba a docência como profissão e não como uma atividade amadora exercida por outros profissionais.

O autor alerta que, nesse contexto de constantes mudanças, são poucos os professores que se perguntam: “O que devo ensinar a meus alunos? Ou, o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais e competentes numa sociedade contemporânea?” (p.12).

Outras questões podem ser aqui colocadas: Como posso facilitar a aprendizagem de meus alunos? Ou, como posso fazer para que meus alunos construam devidamente o conhecimento e o façam de tal forma que passem a aprender continuamente?

Cada vez mais, é exigido que o indivíduo possua uma visão global e seja competente, capaz de resolver problemas e de fazer perguntas pertinentes; que seja criativo, flexível e ágil. Além das habilidades técnicas convencionais, precisa de uma formação que o encaminhe, no sentido de ser capaz de continuar pesquisando e agregar novos valores aos conhecimentos construídos na universidade. Cobra-se, também, que o indivíduo possua autonomia em aprendizagem e consiga equilibrar-se em seu eixo para formar um sólido referencial interno.

Para estar habilitado a trabalhar com todas essas características, o professor universitários das diversas áreas deveria, antes de qualquer coisa, ser um especialista em aprendizagem. Deveria conhecer como o ser humano adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento em áreas específicas na estrutura de sala de aula, individualmente e em grupo; como modificar, se necessário, as próprias condutas pessoais frente aos diferentes estilos de alunos e de formas de aprender. Também precisaria ser, ele mesmo, um indivíduo capaz de pesquisar e aprender continuamente, e que se perceba como elemento em mudança constante, renovando-se em posturas e atitudes de adaptação dinâmica e contínua.

*Há um consenso de que o professor de ensino superior que não é pedagogo precisa ir aprendendo a ser professor com suas trocas, suas parcerias, seu autodidatismo. Deve haver um programa contínuo para essa formação; a instituição como coletivo deve assumir esse programa de formação, fugindo de soluções técnicas e esclarecendo seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar. (CASTANHO, 2007, p.66)*

Parte-se aqui do princípio de que não se pode auxiliar a desenvolver no outro aspectos que não se possui ou não desenvolve em si mesmo. Dessa forma, não há como estimular um processo de aprendizagem contínua, junto aos alunos, se o professor não for, ele mesmo, um bom e constante aprendiz, não apenas em conteúdos teóricos, mas em outros diversos aspectos. Morin (1997) afirma que é necessário que os professores se autoeduquem e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes.

No entanto, Morosini (2001), ao buscar traçar um perfil do professor profissional do ensino superior, afirma que é necessário levar em conta alguns condicionantes para a sua caracterização, tais como o tipo de estabelecimento em que ele exerce sua atividade, se é



público federal, estadual, municipal ou privado; a organização acadêmica – universidade, centros universitários, faculdades integradas ou institutos superiores; a região do Brasil onde se localiza a IES; a formação acadêmica, se é especialista, mestre ou doutor; e o regime de trabalho integral, parcial ou horista. Ao analisar o conjunto de aspectos decisivos na definição desse perfil, em tantas realidades distintas, a autora entende que o pensar e o exercer a docência é complexo, variado e, portanto, diferente. E conclui que:

*A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. (p. 31)*

Ao finalizar essa reflexão, reforça-se a ideia de que em uma complexa sociedade existe a necessidade de ajustes constantes de reorganizar as formas de pensar e abordar os problemas que se apresentam cotidianamente e requerem mudanças em relação ao trabalho docente na universidade. Requer que o docente universitário assuma-se enquanto profissional, enquanto professor que deve ter, sobretudo, compromisso com o ensino de qualidade, indissociado da pesquisa e da extensão. O desafio ao professor universitário está em desenvolver-se profissionalmente com o objetivo de dialogar com a realidade de modo crítico e criativo e que tenha a capacidade de unir o que pensa ao que faz e, assim, mudar e possibilitar mudanças. O sentido da modificação está, portanto, no sentido da mudança própria do ser e de relativizar o mundo, que pode ser desenvolvido com base no pressuposto do bem-comum e no contexto de movimentos de educadores, entendidos como forças ativas, mobilizadoras de práticas e ideias (CONTRERAS, 1999, p. 97).

## **1. Metodologia de trabalho**

Esta pesquisa está sendo realizada por docentes, pesquisadores da linha de pesquisa Saberes e práticas educativas, alunos e ex-alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação e alunos do curso de graduação da UFU. O projeto centra-se na investigação interpretativa de concepções de Pedagogia Universitária, procurando uma compreensão dos seus modos de existência, através de documentos de regulação, dos cursos stricto sensu, em estudo, e nas perspectivas dos docentes, faces a princípios e constrangimentos da pedagogia.

Para desenvolver esta investigação de forma interdisciplinar, além dos acervos de fontes bibliográficas das áreas específicas dos diferentes saberes, estão sendo estudados os documentos oficiais da UFU, UFMG e UMinho. As visões de Pedagogia Universitária, presentes nesses documentos de regulação, estão sendo contrapostas às perspectivas dos que fazem a pedagogia, no caso deste estudo, dos docentes atuantes nos PPGMD. Para tanto, as categorias de análises – para os sujeitos pesquisados – são: a) Formação profissional, b) Processo ensino-aprendizagem, c) Saberes docentes, e d) Relações interpessoais.

Para a análise dos dados coletados, a abordagem eleita é a qualitativa, juntamente com dados quantitativos, por acreditar que ela permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na prática docente no ensino superior. Para Goldenberg (2003), a utilização de diferentes abordagens de pesquisa contribui para a análise de distintas questões, ou seja, “o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permitem uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema” (p.62).

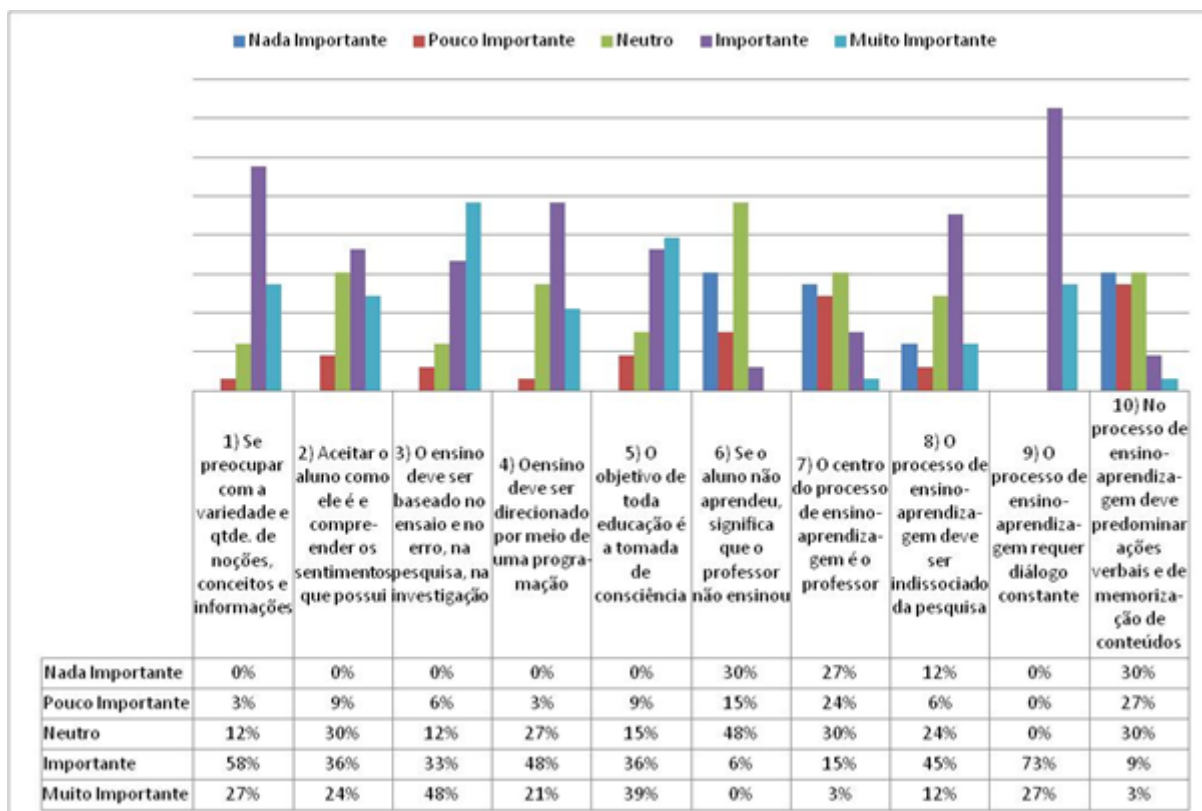
Bauer, Gaskell e Allum (2005) descrevem as metodologias quantitativa e qualitativa como sendo metodologias complementares, ou seja, elas não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem contribuições ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para melhor interpretação dos fenômenos. Enfim, pode-se distinguir o enfoque quantitativo do qualitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

## **2. Resultados e discussão parciais**

### **2.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados**

Dentre os 33 professores respondentes à pesquisa, até o presente momento, 31 (94%) são do sexo masculino e dois (6%) do sexo feminino. Em termos de faixa etária, cinco docentes (15%) têm idades inferiores a 40 anos e o restante (85%) tem mais. No tocante à titulação, verificou-se que oito docentes (24%) possuem pós-doutorado, 21 (64%) têm o título de doutor e apenas dois possuem o mestrado como maior titulação. Dois docentes não informaram a titulação. A maioria, 30 professores (91%), atua em programas de mestrado e 22 (67%) atuam também em programas de doutorado, mas não são todos que atuam na graduação. Deles, 28 professores (85%) ministram aulas na graduação.

### **2.2 Concepções do processo de ensino-aprendizagem**



O GRAF. 1 apresenta as concepções do processo ensino-aprendizagem conforme entendimento apresentado pelos sujeitos investigados.

Verifica-se, inicialmente, que 85% dos respondentes atribuem importância à variedade de ações verbais e de memorização de conteúdos (item 1 do GRAF.1). Se o entendimento desses professores tiver sido com relação às variedades de técnicas de ensino, eles estariam de acordo com as recomendações da literatura (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Todavia, se esse entendimento estiver baseado na quantidade de conteúdos, verificar-se-á o predomínio da abordagem tradicional de ensino. Isto não encontra respaldo em outras questões relacionadas à abordagem tradicional, pois apenas seis entrevistados (18%) entendem que o professor deva ser o centro do processo de ensino-aprendizagem (item 7 do GRAF.1) e somente quatro (12%) acham que o que deve predominar são as ações verbais e de memorização de conteúdos (item 10 do GRAF.1).

Também constata-se que 20 professores (60%) consideram “importante” ou “muito importante” aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui (item 2 do GRAF.1), conforme preconiza a abordagem humanista (MIZUKAMI, 1986), que recomenda a consideração de aspectos como as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e a compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado (MIZUKAMI, 1986). Da mesma forma, 81% dos docentes pesquisados consideram que o ensino deve ser

baseado no ensaio e no erro, na pesquisa e na investigação (item 3 do GRAF.1), ou seja, conforme recomenda a abordagem cognitivista (MIZUKAMI, 1986).

Mediante a afirmativa de que “se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou” (item 6 do GRAF.1), apenas dois professores (6%) concordam com ela. Entretanto, 75% entendem que o objetivo de toda educação é a tomada de consciência (item 5 do GRAF.1) e todos eles atribuem importância ao diálogo em sala de aula (item 9 do GRAF.1) de acordo com a abordagem sociocultural. No entanto, quando se analisa a importância da pesquisa (item 8 do GRAF.1), 19 professores (57%) consideram que o processo de ensino e aprendizado deve ser indissociado da pesquisa.

### 2.3 Formação profissional

O GRAF. 2 apresenta o entendimento dos professores pesquisados sobre a formação profissional do docente.

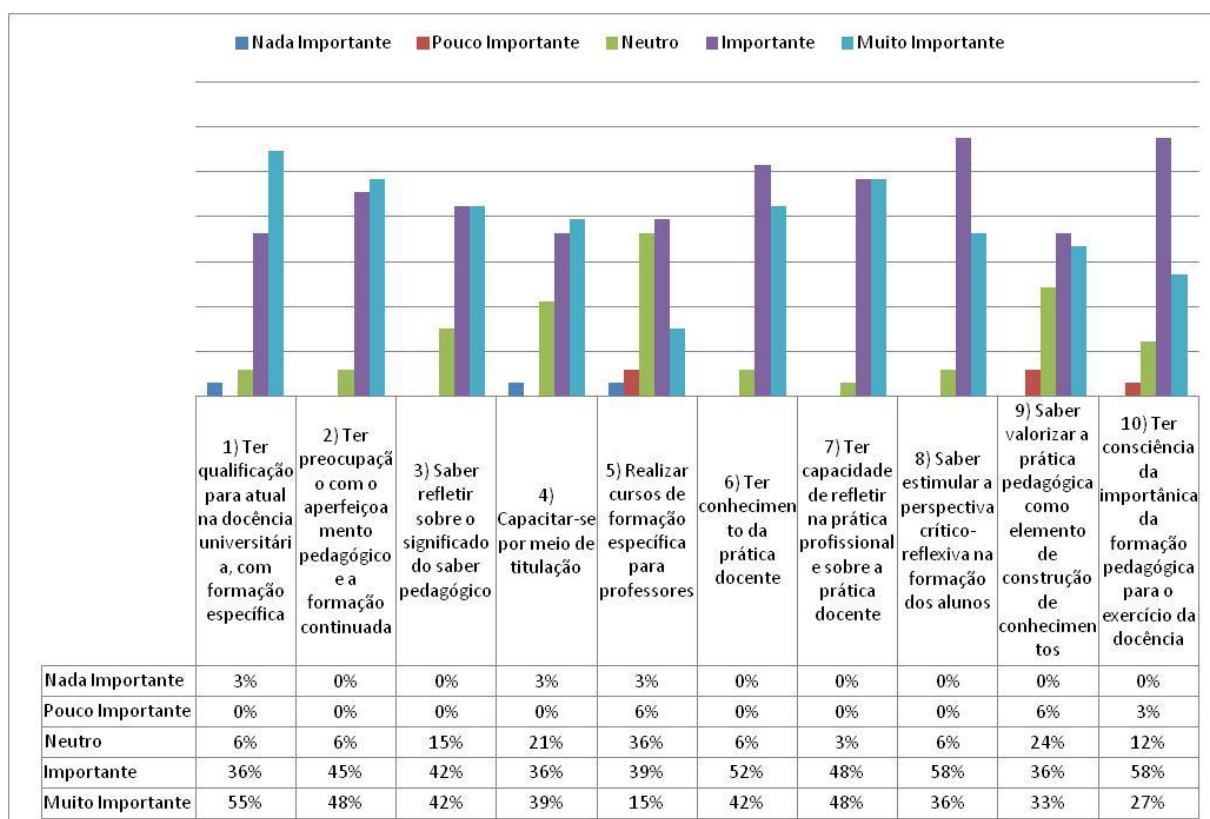


Gráfico 2 – Formação profissional

Embora não seja suficiente, ninguém questiona que o professor deva ter domínio do conteúdo que ensina (MASETTO, 2000; AZZI, 2002; BALZAN, 1996). Sobre esse aspecto, 30 professores (91%) entendem que é importante ter qualificação para atuar na docência

universitária com formação específica (item 1 do GRAF.2). Nessa direção, 25 professores (75%) também consideram que é necessária a capacitação por meio de titulação (item 4 do GRAF. 2).

Ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada (item 2 do GRAF. 2), 93% dos docentes apontaram a questão como “importante” ou “muito importante”. Quando questionados sobre a consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência (item 10 do GRAF.2), novamente houve alto percentual de respostas, pois 85% dos respondentes consideram “importante” ou “muito importante”. A terceira questão abordou a realização de cursos de formação específica para professores (item 5 do GRAF. 2). Sobre esse aspecto, 18 professores (54%) atribuem alguma importância.

Sobre a prática pedagógica também havia três questões. A primeira versava sobre o conhecimento da prática pedagógica (item 6 do GRAF.2). Para 94% dos pesquisados, tal conhecimento é “importante” ou “muito importante”. A segunda questão estava relacionada à valorização da prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos (item 9 do GRAF.2). Para essa questão, o percentual de docentes que consideraram “importante” ou “muito importante” foi de 69%. A terceira pergunta era sobre a capacidade de refletir a prática docente na prática profissional (item 7 do GRAF. 2). Para os docentes pesquisados, essa reflexão também é relevante, pois 96% deles marcaram as opções “importante” ou “muito importante”.

Ainda sobre o processo reflexivo, foram feitas duas últimas perguntas. Questionados sobre a importância de saber refletir sobre o significado do saber pedagógico (item 3 do GRAF.2) e sobre saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos (item 8 do GRAF. 2), 84% e 94% dos docentes, respectivamente, consideraram “importante” ou “muito importante”.

## **2.4 Saberes docentes**

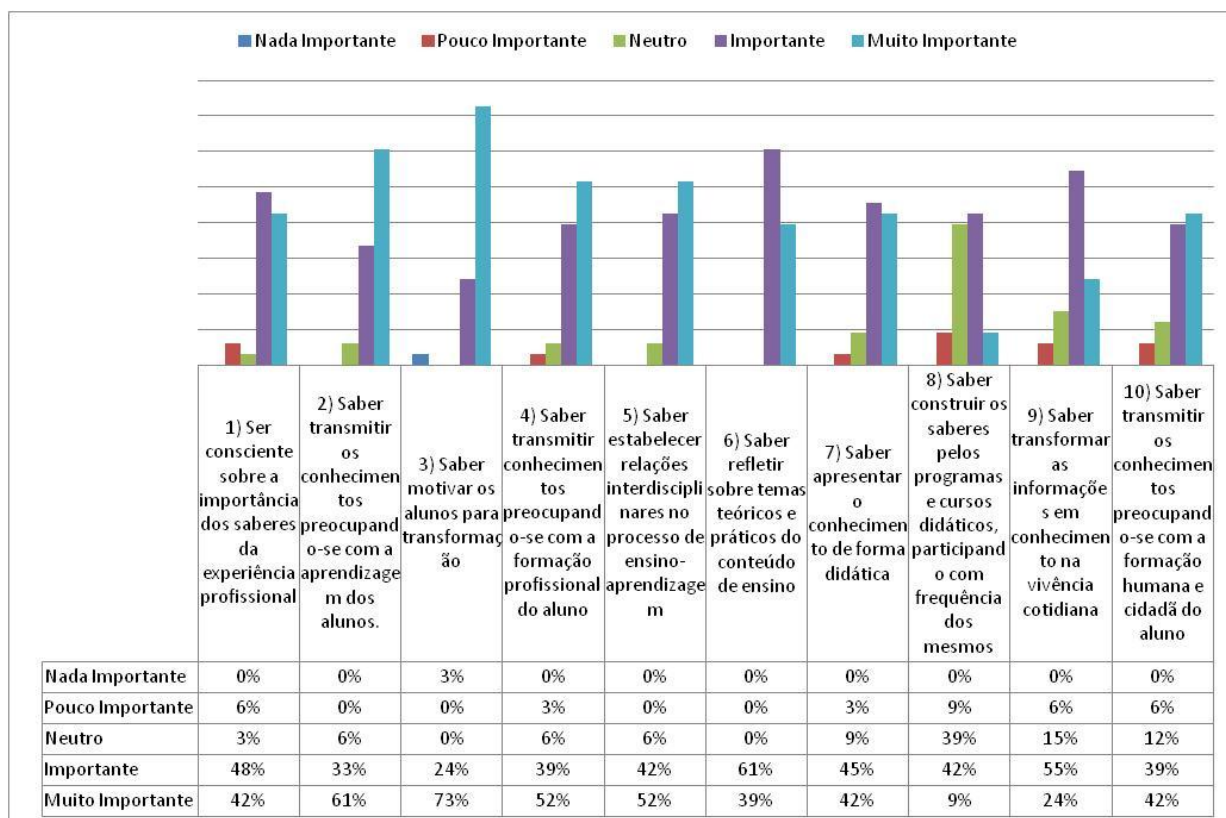


Gráfico 3 – Saberes docentes

Os saberes docentes são bastante valorizados pelo grupo de docentes investigados, inclusive saber apresentar o conhecimento de forma didática. Todos os saberes obtiveram percentuais de aceitação acima de 79%, exceto “saber construir os saberes por meio da participação em programas e cursos didáticos” (item 8 do GRAF.3), em que 51% dos docentes consideram “importante” ou “muito importante”. Esse resultado, embora um pouco abaixo dos percentuais obtidos pelos demais itens, é coerente com a literatura (SEVERINO, 2009; MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; CUNHA, 2004; SHULMAN, 2005; 1986; TARDIF et al, 1991), uma vez que a formação pedagógica continuada é essencial à docência, notadamente em cursos de pós-graduação stricto sensu, em que os docentes atuantes são formadores de outros docentes que irão atuar, entre outros espaços, nos cursos de graduação.

### 3.5 Relações interpessoais

Os resultados apurados referentes às questões que versam sobre relações interpessoais também foram significativos. O menor percentual foi de 79% (item 8 do GRAF.4), o que sugere que, pelo menos em nível de discurso, os professores têm entendimento sobre a importância das relações com os alunos em sala de aula consoante às recomendações da literatura.

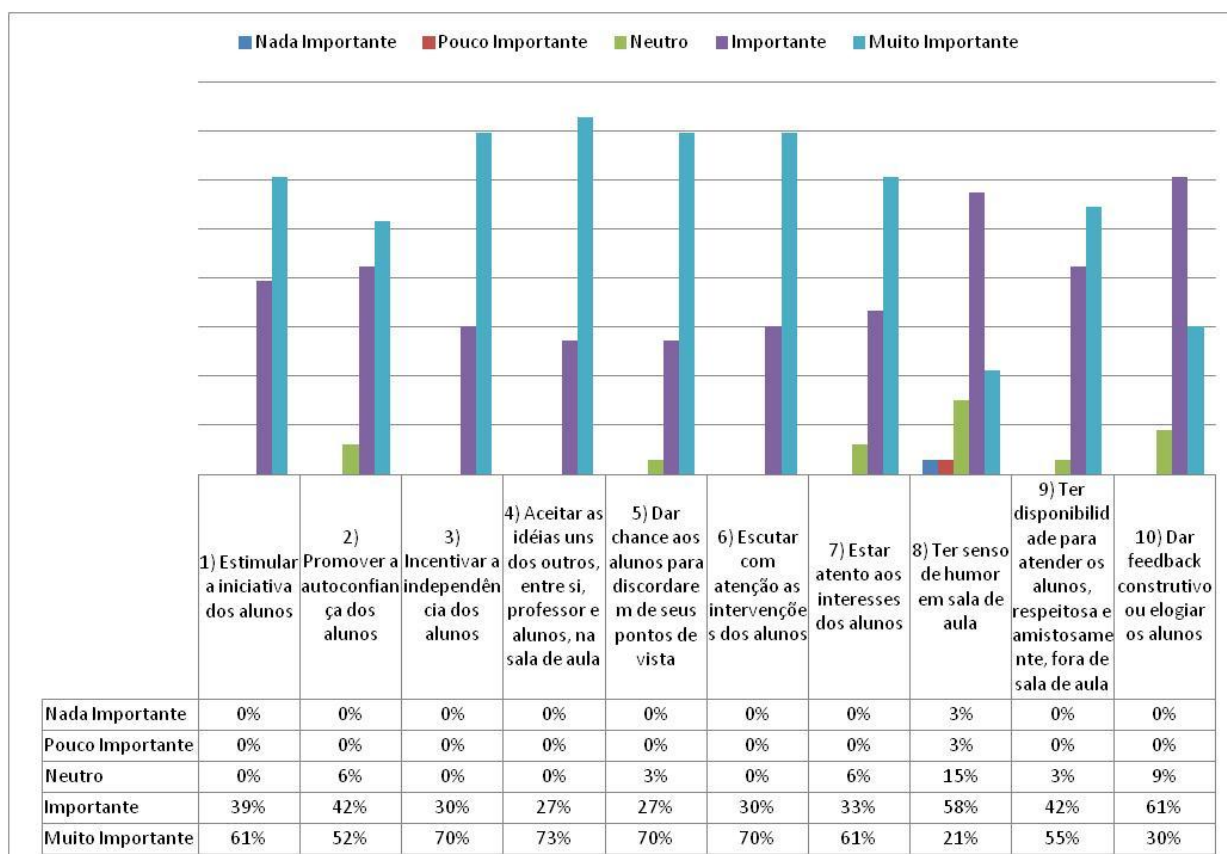


Gráfico 4 – Relações interpessoais

### Conclusão parcial

É precoce anunciar, nesse ponto, qualquer conclusão sobre a pesquisa em desenvolvimento. No entanto, uma certeza se tem: os resultados, materiais e instrumentos produzidos poderão contribuir para novas investigações no campo educacional, no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores, provocando, quem sabe, uma definição de políticas institucionais de formação continuada, o que implicará na melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

### Referências

- Araújo, José C. de (2008). Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. Linhas críticas, v. 14, n.26, p. 25-42, jan./jun. Brasília:UnB.
- Azzi, Sandra (2002). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ed, São Paulo: Cortez.

- Balzan, Newton Cesar (1996). Discutindo o processo de socialização profissional. In: Reali Aline M de M; Mizukami, M da G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR.
- Bauer, Martin W; Gaskell, George; Allum, Nicolas C. (2005). Qualidade, quantidade e interesse de conhecimento – evitando confusões. In: Bauer, Martn W. e Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 4 ed. Petrópolis: Vozes.
- Bordenave, Juan Díaz; Pereira, Adair Martins (2002). Estratégias de ensino-aprendizagem. 23 ed. Petrópolis: Vozes.
- Castanho, Maria Eugênia (2007). Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus.
- Contreras, José (2002). Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- Cunha, Maria Isabel (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat.
- Cunha, Maria Isabel da (2001). Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus.
- Dowbor, Ladislau (1996). Da globalização ao poder local: uma nova hierarquia dos espaços. In: Freitas, Marcos C. de. A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP:USF-IFAN.
- Ianni, Octavio (1992). A sociedade global. 4ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras.
- Leite, Denise (2003). Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília C. (Org). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto alegre: FAPERGS/RIES.
- Malusá, Silvana (2003). Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: Malusá, Silvana; Feltran, Regina Célia. A prática da docência universitária. São Paulo: Factash Editora.
- Masetto, Marcos (2000). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos. Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, Marcos T (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.



- Masetto, Marcos Tarciso (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.
- Mazzilli, Sueli (1995). A prática docente no ensino superior – uma experiência com o curso de economia da Unimep. Impulso – Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, v.9, nº19,p. 71-88. Piracicaba,SP: Unimep.
- Mizukami, Maria das G (1986). Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.
- Morin, Edgar (1997). Cultura de massa no século XX: neurose. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Morosini, Marília C; Morosini, Lucio (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. UNIrevista, v.1, n. 2, p.1-10, abril. São Leopoldo, MG:Unisinos.
- Morosini, Marília Costa (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora.
- Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Severino, Antônio Joaquim (2009). Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: Almeida, Maria Isabel de; Pimenta, Selma Garrido. (Orgs.). Pedagogia universitária. São Paulo: Edusp.
- Shulman, Lee S (2005). Signature pedagogies in the professions. American Academy of Arts & Sciences. Dædalus Summer.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Lahaye, Louise (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e educação. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora.
- Veiga, Ilma Passos; Castanho, Maria Eugênia L. (Orgs.) (2000). Pedagogia universitária – a aula em foco. Campinas: Papirus.

## 6.7.

### **Título:**

**Estudo de uma proposta de um novo modelo de ensino e aprendizagem nas licenciaturas em Física e Matemática**