

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE/UFAM, CAMPUS VALE
DO RIO MADEIRA EM HUMAITÁ/AM.

Bolsista: Gabriela Brasileira Umbelino, FAPEAM

HUMAITÁ
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓ-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATORIO FINAL
PIB-AS-0009/2011
AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO INSTITUTO
DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE/UFAM, CAMPUS VALE
DO RIO MADEIRA EM HUMAITÁ/AM.

Bolsista: Gabriela Brasileira Umbelino, FAPEAM
Orientadora: Prof^a MSc. Eliane Regina Martins Batista

HUMAITÁ
2012

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas - FAPEAM, foi desenvolvida no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, Campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Humaitá-AM.

RESUMO

A formação de professores constitui-se como uma importante área de pesquisa que visa compreender como se desenvolve a profissão docente em sua totalidade, estudiosos como Nóvoa (2007), Giroux (1997), Pimenta & Anastasiou (1997), Cunha (2005) dentre outros procuram através de suas pesquisas ampliarem estes estudos direcionando-os, também, para a docência no ensino superior, ou seja, a pedagogia universitária. Esta pesquisa assumiu este pressuposto de verificar como se desenvolve a docência no ensino superior, fazendo o recorte nas concepções de formação dos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, Campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá-Amazonas. Assim, traçamos como objetivo geral analisar as concepções de formação dos professores que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM. E como específicos: Identificar as concepções de formação dos professores; Descrever as atividades realizadas no ensino pelos professores; Explicitar os desafios enfrentados pelos professores no ensino superior. Para isso, a pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa (André; 2001) fundamentada e desenvolvida através da pesquisa bibliográfica (GIL, 2000) de campo (SANTOS; 1997), com utilização de dois instrumentos: a observação e a entrevista (MINAYO, 2006; LAKATOS, 2001). Para a análise de dados utilizamos a análise temática com base em Minayo (2006). Participaram da pesquisa 39 professores dos diferentes cursos do IEAA/UFAM. Após a análise foi possível concluir que as concepções de formação, fundamentadas na racionalidade técnica, reflexiva e crítica incorporam-se na prática docente dos professores do IEAA/UFAM, tendo em vista que os professores trabalham com o conhecimento científico, ampliando suas reflexões para a atividade prática e, também, consideram a relevância da formação para a cidadania e o compromisso com a sociedade. As atividades que desenvolvem são a tríade: ensino, pesquisa e extensão, com relação ao exercício docente os professores revelaram que as dificuldades são de aprendizagem e desmotivação dos alunos; e necessidade de investimentos na formação. Evidenciou-se que ainda não possuem as condições adequadas de trabalho, pois há: escasso acervo bibliográfico, dificuldades de acesso a periódicos, falta de apoio financeiro para participar de congressos, ausência de cursos de formação, dificuldades de comunicação com a sede; precariedade da estrutura física. Portanto, se pode considerar que os professores do IEAA/UFAM enfrentam muitos desafios para consolidar uma educação comprometida com a formação crítica e emancipadora no ensino superior.

Palavras-chave: Formação; Concepções de formação; Ensino superior.

ABSTRACT

Teacher training is as an important area of research that aims to understand how to develop the teaching profession as a whole, scholars such as Nóvoa (2007), Giroux (1997), Anastasiou & Pimenta (1997), Cunha (2005) among others seek through their research extend these studies directing them, too, for teaching in higher education, university pedagogy. This research took this assumption to see how it develops teaching in higher education, making the cut in the conceptions of teacher training at the Institute of Education, Agriculture and Environment/UFAM, Wood River Valley Campus in Humaitá Amazons. Thus, we draw aimed at analyzing the concepts of teacher training for those engaged in teaching at the Institute of Education, Agriculture and Environment / UFAM. And as specific: Identify the concepts of teacher training; Describe the activities performed by teachers in teaching; Explain the challenges faced by teachers in higher education. For this, the research took a qualitative approach (Andrew, 2001) founded and developed through the literature (Gil, 2000) field (SANTOS, 1997), using two instruments: observation and interview (MINAYO, 2006; LAKATOS, 2001). For data analysis used thematic analysis based on Minayo (2006). The participants were 39 teachers of different courses of the IEAA / UFAM. After analysis it was concluded that the concepts of training, based on technical rationality, reflexive and critical to incorporate the teaching practice of teachers of the IEAA / UFAM, given that teachers work with scientific knowledge, increasing their reflections to the practical activity, and also consider the relevance of training for citizenship and commitment to society. Activities that develop are the triad: teaching, research and extension, in the exercise teaching the teachers revealed that the difficulties are learning and motivation of students, and need to invest in training. It was evident that still lack the proper working conditions, as there are: bibliographic scarce, difficult access to journals, lack of financial support to attend conferences, lack of training courses, communication difficulties with thirst, weakness of the physical structure. Therefore, it is probable that the teachers of the IEAA / UFAM face many challenges to build an education committed to critical and emancipatory education in higher education.

Keywords: Formation; Concepts formation; Higher education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	10
2.1 Ser professor (a) no ensino superior.....	10
2.2 Formação docente: a formação pedagógica em questão.....	14
2.3 Aproximações teóricas: as concepções de formação.....	20
2.3.1 O profissional técnico.....	22
2.3.2 O profissional reflexivo.....	24
2.3.3 O professor como intelectual crítico.....	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
4 OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	33
4.1 Quem são sujeitos da pesquisa?.....	34
4.2 Formação para a docência: o que dizem os professores?.....	36
4.3 A sala de aula.....	39
4.3.1 A organização do trabalho docente: como seleciono os conteúdos de ensino?.....	39
4.3.2 Como é o relacionamento professor – aluno?.....	44
4.3.3 Quais as metodologias que utilizo no semestre letivo? Quais as vantagens ou desvantagens?.....	47
4.3.4 Como avalio a aprendizagem dos alunos?.....	51
4.4 Como compreendo a docência? Há alguma dificuldade?.....	53
4.5 Como se realiza seu trabalho no âmbito institucional?.....	58
5 CONCLUSÃO.....	61
REFERENCIAS.....	63
ANEXOS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores ainda é uma questão que suscita discussões e análises no cenário educacional brasileiro, não somente restrita aos professores que atuam na Educação Básica, mas, sobretudo, dos professores que exercem a docência no Ensino Superior Brasileiro.

Nesse contexto, nos amparamos na afirmação de Batista & Batista (2004) ao considerarem que a temática “formação de professores” tem se inscrito na agenda de análises e investigações, como um campo de pesquisa complexo e urgente: complexo, por expressar tensões entre as perspectivas teórico-metodológicas; e, urgentes, tendo em vista, que as transformações sociais exigem que os professores dialoguem criticamente com as propostas pedagógicas e acadêmicas, assumindo um lugar de interlocutor privilegiado.

Desse modo, o tema desta pesquisa direcionou-se para a formação de professores que atuam no ensino superior na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, mais especificamente no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá, com o intuito de promover um diálogo sobre as concepções formativas e os desafios enfrentados pelos docentes na docência universitária.

Assim, considera-se que a formação de professores constitui-se uma temática necessária e urgente nesta pesquisa: necessária, por que nem sempre as investigações debruçam-se sobre o universo de práticas e saberes que os docentes atuam; e urgente por entendermos que é preciso compreender os professores, enquanto pessoas e profissionais, com suas necessidades, lutas e obstáculos, que mudam em determinada época e lugar.

Nosso foco de estudo delimitou-se para o (a) professor (a) do ensino superior e justifica-se nas ideias de Giroux (1997) denominando-os de intelectuais transformadores, pois, também, são responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para isso, faz-se necessário uma educação para a cidadania, compromisso de todas as instituições formativas que trabalham com a educação escolar, entre elas o ensino superior brasileiro.

Compreendemos que o compromisso da educação superior é grandioso, englobando atividades de ensino, extensão e pesquisa, que são essenciais para a concretização de uma educação de qualidade. Contudo, esta é uma empreitada realizada coletivamente por todos os envolvidos no ensino superior, e também dos professores, haja vista, que trabalham diretamente com essas atividades.

Por este motivo direcionamos este estudo para o ensino, ou seja, para a docência universitária, haja vista, que esta é uma tarefa importante para todos os professores, por entendermos que é no cotidiano da sala de aula que os docentes se deparam com pessoas diferentes e com formas distintas de aprender.

Os professores que atuam no ensino superior precisam repensar suas práticas em sala de aula, pois além de dominarem a área de saber específico necessitam preocupar-se com o processo educativo e a formação dos alunos.

Desse modo, os posicionamentos e práticas dos professores em sala de aula, em relação ao conhecimento e aos alunos, podem revelar como concebem a formação e, sobretudo, evidenciam seu compromisso com a construção de determinada sociedade. Diante disso, buscamos resposta para o seguinte problema: As concepções de formação dos professores podem influenciar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, e na construção da autonomia dos alunos?

Para responder ao problema proposto elaboramos com objetivo geral analisar as concepções de formação dos professores que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM do município de Humaitá/AM. E definimos, também, os objetivos específicos:

1. Identificar as concepções de formação dos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM.
2. Descrever as atividades realizadas no ensino pelos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM.
3. Explicitar os desafios enfrentados pelos professores no ensino superior.

Os objetivos suscitaram algumas questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa: Quais as concepções de formação dos professores? Como essas concepções podem influenciar no trabalho pedagógico? Como os professores desenvolvem suas atividades de ensino no ensino superior? Que desafios enfrentam?

Esses questionamentos foram os fios condutores desta pesquisa, os quais contribuíram para a compreensão das problemáticas que os professores enfrentam nas unidades acadêmicas expandidas através do Programa Expandir e do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) do Governo Federal.

Portanto, reconhecemos que ao assumir a docência os professores estão comprometidos com a formação de um profissional, para isso recorrem aos conhecimentos científicos, e muitas vezes, não priorizam outros conhecimentos pertinentes a sua formação, evidenciando como fator preponderante no ensino o domínio das teorias acerca de sua área específica, não abrindo espaço para a formação crítica dos alunos. Diante disso, destacamos a relevância desta pesquisa, pois, consideramos os professores, também, responsáveis na consolidação de uma educação superior que favoreça o espírito criativo, crítico e comprometido com a emancipação social.

Este relatório está composto de três capítulos. No primeiro apresentamos a fundamentação teórica. No segundo, delineamos a metodologia utilizada no desenvolvimento

da pesquisa; e no terceiro apresentamos os resultados através da análise dos dados. Por fim, as nossas conclusões em relação aos achados na pesquisa de campo.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O reconhecimento da educação como produção histórica e socialmente produzida estabeleceu-se como um pressuposto necessário ao entendimento da docência. Estudá-la pressupõe tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual (CUNHA, 2005).

A partir de então, a docência no ensino superior é entendida a partir da construção histórica e social, na qual os saberes não podem ser exclusivos a racionalidade técnica, mas constituídos de diversos saberes, marcada pelo professor enquanto pessoal e profissional.

Desse modo, a docência não pode ser mais considerada como um momento em que o professor repassa um conhecimento científico pronto e acabado, que posteriormente deve de ser reproduzido pelo aluno, mas um espaço dinâmico que envolve múltiplos saberes. Por isso, privilegamos neste capítulo a reflexões sobre: Ser professor (a) no Ensino Superior; Formação docente: a formação pedagógica em questão; As concepções de formação: aproximações teóricas.

2.1 Ser professor (a) no Ensino Superior

Iniciamos nossas reflexões afirmando a necessidade de outros estudos sobre a docência no ensino superior e a profissão docente, tendo em vista a complexidade que envolve as referidas temáticas. Assim, concordamos com Cunha (2005; 2007) ao afirmar que é necessário aprofundar estudos sobre a pedagogia universitária ampliando as reflexões sobre ampla área de pesquisa.

Desse modo, buscamos apreender um pouco da pedagogia universitária formulando nossas argumentações sobre: que são os professores universitários? Quais instituições trabalham?

Masetto (2003) também faz um questionamento: quem é esse professor? Quais as exigências para ser professor (a) neste nível de ensino? Evidencia, ainda, que até a década de 1970 exigia-se dos candidatos a professor do ensino superior, o bacharelado e o exercício competente da profissão. Para o autor, essa situação

[...] se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (IDEM, p. 13).

Cunha (2005) concorda com Masetto (2003) ao enfatizar a necessidade de se fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor do ensino superior, que diferente dos outros níveis de ensino se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, isto é, a idéia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica de recrutamento desses docentes (grifos da autora).

Partindo desse entendimento, se reconhece que em determinadas áreas a formação é realmente direcionada para o exercício de uma profissão, entretanto, salienta-se que, quando este profissional se volta para a docência no ensino superior, a formação de base, não lhe concede fundamentação suficiente para responder aos questionamentos nas atividades de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que nesse caso, o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada com a disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente. Esse ideário faz parte do senso comum disseminado que sustenta que basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula.

Assim o ingresso na docência universitária privilegiava a área de saber, restrita ao diploma de bacharel, ou até mesmo com a titulação de mestre ou doutor, não havendo uma formação específica para o exercício docente. Essa constatação conduz a novas reflexões sobre o (a) professor (a) do ensino superior e a constituição de sua identidade, tendo em vista as diferentes áreas de formação e atuação que constroem a identidade docente.

Para Morosini (2001, p.31) a pedagogia universitária é exercida no Brasil por professores que não tem uma identidade única, ou seja, é plural, heterogenia. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes.

Pimenta e Anastasiou, com base na LDB 9.394/1996, definem uma variedade de tipos de instituições de ensino superior:

- Universidade, que se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, pesquisa e extensão e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores.
- Centro universitário, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência.
- Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino, e, às vezes, extensão e pesquisa.
- Institutos ou escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além de ensino, mas dependem do Conselho Nacional de educação para a criação de novos cursos (2002, p.141).

Esta diversidade de instituições de ensino superior evidencia que as exigências também são distintas, os professores devem realizar atividades: ensino (comum a todas as instituições), atividades de pesquisa e extensão.

Franco corrobora com essa ideia a afirmar que:

[...] o professor do ensino superior trabalha em diferentes instituições, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente, somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões (2001, p.114).

Além dessa diversidade de instituições e profissionais, há uma variação em relação de regime de trabalho no ensino superior. Segundo Behrens (1998) encontram-se exercendo a docência universitária quatro tipos de profissionais: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes das áreas pedagógicas e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Em razão disso, de acordo com essa autora há necessidade de repensar a docência no ensino superior.

Assim, o perfil dos professores que atuam no ensino superior não é homogêneo, há uma diversidade de instituições e sujeitos, com formação distinta e diferentes práticas e saberes. Mas nem sempre o processo formativo considerou a necessidade de uma formação para a docência.

Veiga (2005, p. 67) chama a atenção, para a ausência de compreensão dos professores e de instituições quanto à necessidade de preparação específica para o exercício da docência. Os docentes, mesmo cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade específica para exercê-la, como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e, também, o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

Por este motivo a docência universitária, precisa ser encarada como uma tarefa importante para todos os professores. Por isso, concordamos com Behrens (1998), ao afirmar

que este é um alerta que se impõe neste momento histórico aos docentes, em que o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor*, das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

Portanto, os professores que atuam no ensino superior precisam repensar suas práticas em sala de aula, pois além de dominarem a área de saber específico necessitam preocupar-se com o processo educativo e a formação dos alunos. Sendo necessária uma formação que abarque a complexidade da docência, assim surge a necessidade de se pensar a formação pedagógica.

2.2 Formação docente: a formação pedagógica em questão

A formação para a docência é uma questão complexa (CUNHA, 2005), justamente pela diversidade de profissionais das mais diversas áreas que integram o ensino superior. Além disso, há um percentual significativo que não obteve formação para ser professor (a).

Esta questão é enfatizada por Leite e Ramos (2007) ao defenderem que os professores, para além do conhecimento da matéria a ensinar, precisam possuir um corpo de conhecimentos profissionais que potenciem uma formação de qualidade aos alunos com quem trabalham e melhores oportunidades de aprendizagens. Dentre esses conhecimentos, as autoras destacam os que se relacionam com aspectos que tem sido designado por conhecimentos pedagógicos e que são, afinal, os que provêm das diversas áreas das ciências da educação.

A partir desse entendimento surge a necessidade de uma formação para exercer a docência no ensino superior, a formação pedagógica. Mas, esta é pouco privilegiada nas instituições de ensino superior, as discussões são exclusivas à atuação profissional, direcionadas para a área do conhecimento e pesquisas. Não há realmente uma preocupação

institucional com os questionamentos relativos à docência, e menos ainda com a formação pedagógica do professor.

Behrens (1998) constata que uma grande parte dos docentes nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor, que ele se dispôs a desenvolver com seus alunos, portanto, há necessidade de um aprofundamento com as questões relacionadas à atuação do professor.

Assim, a formação dos professores restringe-se ao âmbito do domínio do saber, da pesquisa e produção, não há iniciativas específicas com o processo ensino-aprendizagem, que se desenvolve nessas instituições de ensino superior. Por esse motivo, considera-se que a formação pedagógica é um conhecimento, também, necessário ao profissional que está atuando como professor.

Em relação ao exposto, Cunha evidencia que:

[...] dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível, e tendo como pressuposto o paradigma do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. (2005, p.72).

Portanto, a formação pedagógica constitui-se um elemento necessário a atuação do professor, tendo em vista que além de dominar sua área de conhecimento, precisa preocupar-se com o ensino e seus vários aspectos.

A primazia desta formação é pontuada por Pachane (2006) ao afirmar que a formação para a docência no ensino superior, hoje, aponta para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até a vir se constituir em uma exigência do sistema educacional, entretanto, essa formação não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco de perder de vista seus objetivos.

A autora enfatiza ainda que a formação pedagógica precisa ocupar seu espaço nas instituições de ensino superior, alertando que não poderá se realizar aleatoriamente, ou seja, sem integração com as demais atividades realizadas e sem ligação com a prática, limitadas à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem uma reflexão mais ampla sobre a educação superior. É imprescindível, abranger os processos inerentes à área do saber, da docência e a dinâmica institucional que envolve o ensino superior.

Neste contexto, verifica-se que os professores necessitam de uma formação específica, domínio da área de conhecimento teórico e conceitual, e também, do conhecimento pedagógico. Mas na realidade há o predomínio da área específica, descuidando-se da formação pedagógica do professor universitário.

Fernandes (1998) considera que o desprestígio da formação pedagógica esteja relacionada a questão da desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritas à pesquisa, isolada como atividade na pós-graduação.

Os professores apesar da responsabilidade por determinada área de conhecimento, são intelectuais renomados, muitas vezes desconhecem as necessidades de aprendizagens apresentados por seus alunos e se mostram mais interessados nos seus trabalhos de pesquisa, do que com a docência, o que poderá acarretar sérios prejuízos a processo educativo. Castanho (2007) evidencia este aspecto ao afirmar que muitos professores podem apresentar muito bem o conteúdo, mas, desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e a construir sua própria aprendizagem.

E como conseqüências emergem diversos problemas no processo educativo, as quais afetam e marcam diretamente os alunos. Para Pachane há:

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém, não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe conduzir a aula, de que não se importa com o aluno, de que é distante, por vezes arrogante, ou de que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica – são tão frequentes, que parecem fazer parte da natureza ou da cultura de qualquer instituição de ensino superior (2006, p. 99).

Pimenta (2007) concorda com essa situação exposta por Pachane (2006) em que,

Os alunos da licenciatura, quando argüidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências que “ter didática é saber ensinar” e “que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática e saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa forma maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. (p.24).

A realidade da docência releva essa lamentável situação enfatizada pelas autoras, em que há professores que dominam muito o conteúdo, é excelentes pesquisadores, mais apresentam muitas dificuldades em ensiná-lo. Por isso, é preciso pensar na importância dos conhecimentos pedagógicos, considerando que estes estão estreitamente relacionados o processo educativo, para que haja uma aprendizagem efetiva e significativa.

Nesse sentido, Marques (2003) acredita que para exercer a docência universitária não basta ser pesquisador, cientista renomado ou animador social qualificado, e o indispensável domínio técnico científico de sua área de atuação, mais requer que se alie a formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que elas pressupõem.

Assim o professor precisa de conhecimentos específicos e pedagógicos, que lhe permita transitar nos diversos ambientes, da pesquisa, do ensino, da extensão, os quais poderão

orientar a sua atuação, que na maioria das vezes é marcada por situações complexas, incertas e diversas nos caminhos que envolvem a docência.

A formação para atuar como professor é relevante em todos os níveis de ensino, seja da educação básica a superior, tendo em vista que o exercício da profissão docente requer sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas atividades e variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2004)

Pimenta e Anastasiou (2002) defendem a necessidade de:

Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outras ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivo, são desafios metodológicos na preparação pedagógica dos docentes universitários (p.250-251).

Para exercer a docência no ensino superior, é importante uma formação específica para a profissão de professor, mesmo que esses profissionais sejam das diferentes áreas, poderão necessitar dos conhecimentos específicos da docência, justamente por estarem envolvidos nela.

A não exigência da formação pedagógica para o profissional que vai atuar como professor resulta da desqualificação desses profissionais diante da atividade que irão realizar, a docência. Segundo Castanho (2007) o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão, isso redundará em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem. Assim, seria necessário recorrer às questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais do ensino superior sejam alcançados.

Repensar a formação do professor do ensino superior é uma questão complexa, já que os espaços de formação parecem não considerar questões relacionadas à docência, ao processo educativo, a relação professor e alunos, como componentes que lhes são inerentes.

Diante do exposto, Leite e Ramos (2007) enfatizam que é urgente e necessária uma formação para o exercício docente universitário que possibilite identificar, rever e redimensionar conceitos. E consideram que ela deve organizar-se com base principalmente no confronto dos saberes da experiência com os saberes teóricos, por meio de ações de formação contínua que se inscrevam num processo de desenvolvimento profissional.

Desse modo, a formação pedagógica se constitui como um componente relevante para a atuação do professor, para que possa compreender a dinâmica da sala de aula, do processo ensino e aprendizagem, os diferentes alunos e suas peculiaridades. Sendo assim, a formação pedagógica representa um desafio na formação dos professores do ensino superior. Segundo Pimenta (1997) o esforço será de dispor o conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas por que permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como para superá-las de maneira criadora.

A docência é um espaço que possibilita a construção de aprendizagens, numa relação dinâmica entre professor e alunos, na qual se almeja a melhor maneira de ensinar os conteúdos, mobilizando metodologias e instrumentos próprios para que seja concretizada, onde se evidencia a mobilização dos saberes científicos, didáticos e pedagógicos na atuação docente.

Leite e Ramos (2007) afirmam que é necessário que os docentes universitários possuam conhecimentos pedagógico-didático, que apoiem o desenvolvimento de competências profissionais potencializadoras, de processos adequados de envolvimento dos

estudantes na investigação para a construção de novos conhecimentos. Sendo assim, a relevância dos conhecimentos pedagógicos se expressa pela condição que o professor assume na docência, nas quais estabelece relações de ensino e aprendizagem e na mediação do conhecimento.

A formação pedagógica é importante para o professor, principalmente, considerando que o ato de ensinar é uma prática que supõe preparo específico, ou seja, aliando a formação científica e pedagógica para a atuação na docência.

2.3 Aproximações teóricas: as concepções de formação

A docência universitária desenvolve-se através da atividade de ensino, momento em que os professores mobilizam os conhecimentos e saberes para concretizar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. A organização do trabalho docente, a seleção de recursos didáticos e pedagógicos, a definição de instrumentos avaliativos evidenciam a concepção de formação construída e incorporada na prática docente.

Diante disso, pode-se afirmar que a formação de professores se ampara em paradigmas teóricos que durante seu processo formativo consolidou sua compreensão de ser professor, concretizando um determinado modelo de formação docente, visando atender os objetivos propostos pela sociedade.

Moraes (2000, p.17) afirma que historicamente, percebem-se formas variadas de se trabalhar a formação de professores (as), as quais, apoiadas em determinados paradigmas teóricos de educação, expressam por sua vez, diferentes concepções de formação. É preciso ressaltar que essas práticas e concepções que versam sobre a formação docente, situadas em contextos históricos específicos refletem um certo perfil de professor que se configurou em cada um desses contextos, no processo histórico de construção e apropriação do saber. Tais

práticas e concepções não apenas compõem o fazer docente como também são elementos constitutivos da identidade do professor.

Corroborando com essa ideia Cunha (2005) afirma que a concepção de formação não é neutra, como toda a característica do ato humano. É preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica, é importante, ainda, lembrar que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade, ou seja, está intimamente imbricada com diferentes paradigmas e concepções.

A partir disso, apreende-se que a ideia de formar professores para atuar na educação, básica e superior, desenvolveu-se de acordo com preceitos, regras, concepções e interesses, os quais foram legitimados pela sociedade.

Por isso é relevante conhecer as concepções que permeiam o fazer docente, para que possamos compreender realmente qual o papel dos professores na instituição educativa e na sociedade. Assim buscamos fundamentação acerca das concepções nos estudos de pesquisadores como Schön (2000), Alarcão (2010), Tardif (2010), Zeichner (2000), Contreras (2009), Giroux (1997), Ghedin (2002) e Pereira (2008). Os quais definem três concepções distintas: o profissional técnico, o profissional reflexivo e o professor intelectual crítico, as quais serão aprofundadas a seguir.

2.3.1 O profissional técnico

A concepção de formação fundamentada na racionalidade técnica supõe que o professor se torne um profissional técnico com capacidade de resolver problemas da prática. Schön considera que: “A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (SHILS, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para

propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da teoria e da técnica derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico (2000, p. 15)”.

Contreras (2009) corrobora com Schön (2000) ao afirmar que a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental por que supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Assim, o professor receberia durante sua formação fundamentos teóricos e técnicos para resolver no cotidiano da sala de aula os problemas educacionais que pudessem surgir. Segundo Contreras (2009) o aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. Assim a prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Sendo assim, o modelo da racionalidade técnica prepararia o futuro professor, com conhecimentos vindos da teoria e técnicas científicas, os quais seriam suficientes para responder a todas as necessidades, aos problemas e dilemas que o professor poderia enfrentar na sala de aula (BATISTA, 2010).

Verifica-se que este modelo de formação não atende aos desafios da prática. É justamente neste aspecto que as críticas se concentram, Schön (2000, p.16-17) considera que na prática:

Muitas vezes, uma situação problemática apresenta-se como um caso único. Uma médica reconhece um conjunto de sintomas que não consegue associar a nenhuma doença conhecida. Um engenheiro mecânico encontra uma estrutura para a qual ele não pode, com as ferramentas à sua disposição, fazer uma determinada análise. Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão, e ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem nenhuma resposta disponível. É existente porque o caso único transcende as categorias da teoria da teoria e da técnica, o profissional não poderá tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual.

Pode-se concluir que esta concepção torna o professor um técnico, dependente de especialistas, e sua atividade se reduz ao cumprimento de prescrições, supondo que todos os aspectos da prática podem ser resolvidos através de regras prontas.

Giroux (1997) enfatiza que “em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diversos métodos didáticos, técnicas de pesquisa da teoria da educação, os estudantes com freqüência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento”.

Batista (2010, p.21) concorda com Giroux (1997) ao afirmar que: “Em consequência de um modelo de formação, amparado em pressupostos dessa natureza, os professores acabam concebendo o ensino como um exercício técnico e tornando sua ação limitada a esse contexto. Além disso, na maioria das vezes, os docentes estão mais preocupados com a aprendizagem de métodos e técnicas específicas e não percebem as diversas problemáticas que envolvem a tarefa de ensinar”.

Portanto, é necessário questionar as situações que poderão surgir no cotidiano da sala de aula, na aprendizagem e no ensino não estão predeterminadas. Os professores não podem ser destituídos de sua autonomia profissional na resolução de problemas na sala de aula e na escola. Por isso, os professores precisam assumir o local de sujeitos da ação educativa na escola, revendo e reformulando as teorias e, não agirem como meros executores dos pacotes prontos e acabados.

2.3.2 O profissional reflexivo

Em contraposição a concepção de professor como profissional técnico, ancorada no modelo da racionalidade técnica, surgiu o conceito de profissional reflexivo, na obra de Donald Schön (1993) e que se proliferou por todo mundo.

O trabalho de Schön marcou a re-imersão da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana. A idéia de prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, *Como Pensamos* (Dewey, 1993), exerceu na educação dos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores do mundo, incluindo o de Paulo Freire no Brasil (Freire, 1973), e o Jurgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como formariam ser estudantes para se formar profissionais reflexivos (ZEICHNER, 2008, p.538).

A partir dos anos 1980, segundo Alarcão (2005), Schön critica o paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe uma epistemologia da prática que tenha como referência as competências que se encontram subjacentes à prática, defendendo que a formação inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais.

Esse modelo de formação sugere que se olhe a epistemologia da prática, momento em que o professor conjuga o pensar e o fazer. Schön (2000) compreende que, no mundo real da prática, os problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser percebidos a partir dos elementos das situações problemáticas, os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos.

É justamente neste aspecto que centra-se a ideia de profissional reflexivo, ao perceberem que os profissionais enfrentam situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, mas sobretudo de situações que são incertas, instáveis, singulares e nas

quais há conflitos de valor. Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön (2000), em um pesquisador no contexto da prática.

Para Contreras (2009) o professor, como pesquisador de sua própria prática transforma-a em objeto de indagação dirigida a melhoria de suas qualidades educativas, havendo, portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideias educativos.

Segundo Tardif (2010) enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

Assim, a reflexão é considerada como um momento em que o professor se debruça sobre os problemas, para analisá-los, considerando as diversas hipóteses para avaliar sua prática, para replanejá-la de modo a superar de forma mais satisfatória as dificuldades impostas no cotidiano da docência, caso contrário, o professor continuará exercendo uma atividade mecânica.

Entretanto, há indagações sobre o conceito de reflexão. Zeichner (2008) questiona sua significância, em termos práticos, para os formamos de professores afirmando que primeiro, é preciso reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como. Diferentes arcabouços conceituais têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, em vários países, para descrever modos distintos de se definir o foco e a qualidade da “reflexão”.

Nesse sentido, o professor deveria refletir sobre as questões pessoais, acadêmicas e políticas de sua ação, e, sobretudo, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Esta preocupação também é exposta por Ghedin (2002, p.135), ao considerar que a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente aos sistemas social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Os professores precisam refletir, não somente, a respeito dos conteúdos que serão trabalhados, a sala de aula ou a escola. Sua reflexão deve ir além, para toda a sociedade e a forma com esta se organiza, sendo um investigador de sua prática e da realidade social.

Portanto, a concepção de professor reflexivo, pode fortalecer a autonomia do fazer docente, situando os professores como sujeitos ativos no processo educativo e na produção do conhecimento.

2.3.3 O professor como intelectual crítico

Diferentemente das concepções anteriores, a concepção de formação fundamentada no modelo da racionalidade crítica proposta por Carr e Kemmis (1988 *apud* ANDRÉ, 2001) fundamenta-se na teoria crítica, que defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório, ou seja, a formação docente deve fundamentar-se na reflexão crítica, no trabalho coletivo e na investigação da própria prática no sentido transformador.

Para estes autores as visões técnica e prática não são muito distintas no que tange a educação. De um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre

métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais o que requer deliberação prática (CARR E KEMMIS, *apud* PEREIRA, 2009).

A concepção crítica sugere que os professores compreendam as situações objetivas e subjetivas da ação educativa, mas também possam explorar como estas situações possam ser transformadas. A educação não pode ser concebida fora do contexto social.

Em relação a isso, Carr e Kemmis entendem que:

No modelo da racionalidade crítica, educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir, *uma atividade social*, com conseqüências sociais não apenas uma questão de desenvolvimento individual, *intrinsecamente política*, afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, *problemática*, seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo no qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma (*apud* PEREIRA, 2008, p.28).

Para Contreras (2009) um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme e, algo problemático, abuse-se a novas perspectivas e dados da realidade.

Portanto, os professores necessitam refletir criticamente todas as questões que envolvem a educação, o currículo, o ensino, a escola, a comunidade e, inevitavelmente a contradições sociais.

Para Batista (2010) a concepção crítica concebe o momento vivenciado pelo professor e por seus alunos como oportunidades de questionar os conhecimentos existentes, através de

um processo democrático e centrado nos alunos, o qual pode possibilitar a construção do conhecimento, e, sobretudo, pode contribuir para elucidar as desigualdades sociais. Portanto, esse é um modelo que destaca uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências cotidianas.

É neste contexto que emerge conceito de professor como intelectual crítico. Para Giroux ao encarar:

[...] os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois argumentamos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de interagir o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como, operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (1997, p.161).

A função dos professores não se limita as práticas educativas, se ampliam para as práticas sociais em que a vida se concretiza não está condicionada ao ambiente escolar. Os professores precisam, além de trabalhar com os conteúdos de ensino, formar cidadãos assumindo o compromisso com a construção de uma sociedade justa e emancipadora.

Sabe-se que a docência envolve as questões do conhecimento e sua forma de aplicação, também a reflexão crítica da realidade, para que os professores possam verificar e compreender como as relações externas a escola/universidade podem influenciá-la.

Desse modo, os professores poderão ser concebidos como intelectuais transformadores, pautado no seguinte argumento de Giroux:

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza e atividade docente é encarar aos professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos. Em segundo lugar, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (1997, p.161).

Ghedin também comunga com este pressuposto ao sugerir que é:

[...] necessário transcende os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre os papéis dos professores como sobre o papel que se cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas do ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa (2002, p.136)

Nesse contexto, para fundamentar sua atuação nessa concepção, os professores precisam ter clareza dos referenciais políticos e morais em que se assentam a constituição do fazer docente, abordando criticamente a forma pela qual se constituíram ou se constituem.

O processo formativo assentado na concepção crítica implica a colaboração dos professores, da reflexão crítica de seus posicionamentos e enfrentamentos na docência, os quais podem ser fundamentais para se compreender como os próprios professores trabalham e como constroem e realizam suas práticas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, tendo em vista que buscou compreender as concepções de formação dos professores, tendo como base o ambiente no qual os professores atuam e desenvolvem sua atuação profissional, neste caso os professores que atuam no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM no município de Humaitá/AM.

Além disso, pretendeu apreender como as concepções podem influenciar na prática docente, descrevendo e explicitando o contexto no qual as práticas pedagógicas se efetivam, possibilitando, sobretudo, a aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Essas características são pontuadas por André (2001) ao considerar que a abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

As características desta pesquisa encaminham para a necessidade da pesquisa bibliográfica necessária para fundamentar e orientar o desenvolvimento da pesquisa. Para Gil (2000) a pesquisa bibliográfica se constitui principalmente de livros e artigos científicos, sua vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente. Desse modo, realizamos durante toda a pesquisa¹ estudos de obras e pesquisas em *sites* especializados da temática em questão, ampliando nossos conhecimentos.

¹ Durante o andamento do projeto foi necessário a realização leituras e pesquisas em revistas especializadas (Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Caderno Cedes) na busca de artigos que abordassem a temática docência no ensino superior e em obras para fundamentar o quadro teórico e a análise dos dados.

Além da pesquisa bibliográfica foi necessário a ida ao campo para conhecer o ambiente de trabalho dos professores, os seus enfrentamentos diários e realizar as entrevistas. Acreditamos que a pesquisa de campo proporcionou a entrada na realidade dos professores que participaram da pesquisa, evidenciando alguns desafios que podem surgir no cotidiano e prática pedagógica. Estes dados, na medida em que surgiam eram registrados em um caderno de campo para serem analisados posteriormente.

Santos (1997), afirma a relevância do campo para o desenvolvimento da pesquisa ao considerar que, nas idas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é muito importante à utilização de um diário de campo, no qual se registra os fatos verificados através de notas e/observações. Atualmente, existem vários procedimentos para realizar esses registros. Podem ser feitos á mão, gravados em fitas cassetes, fitas de vídeo ou registrados através de fotografias digitais ou não e em cd-rom. Nosso ponto de ancoragem na ida ao campo se orienta nesse entendimento, no qual o investigador precisa registrar todos o fatos e episódios que envolvem o ambiente da pesquisa.

Selecionamos para coleta de dados dois instrumentos: a observação e a entrevista. Essa escolha se deve pelo fato de consideramos que é através da observação que o pesquisador tem uma aproximação direta com o fenômeno observado, obtendo informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (MINAYO, 2000), contribuindo para o entendimento da temática em estudo, e possibilitando uma aproximação maior com o sujeito-objeto investigado, os professores. A opção por esta técnica é pelo fato de podermos captar uma variedade de elementos e fenômenos que só é possível apreendermos se nos inserirmos diretamente no espaço investigado.

Além da observação, também utilizamos a entrevista, haja vista, que permite ao investigador formular perguntas aos entrevistados e estes podem abordar as questões livremente o tema proposto, podem também surgir perguntas espontâneas no decorrer da

entrevista de acordo com Lakatos (2001) em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. Mas nesta pesquisa a entrevista foi semiestruturadas, com perguntas abertas as quais serão trabalhadas na análise.

Para a seleção dos professores que contribuíram nesta pesquisa realizamos um levantamento prévio que nos permitiu verificar quantos docentes estavam lotados no IEAA no ano letivo de 2011. Desse modo, os sujeitos que foram convidados a participarem da pesquisa foram 57 (cinquenta e sete) professores.

Esclarecemos que a escolha destes professores não foi algo aleatório, fez parte de um conjunto de critérios estabelecidos a fim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa sendo os seguintes:

1. Ser professor universitário efetivo/concursado. Neste caso, estariam incluídos o total de 74 (setenta e quatro) professores que atuam no IEAA/UFAM, não contabilizando com os substitutos.
2. Estar atuando no IEAA/UFAM em atividade de ensino no ano letivo de 2011, ou seja, exercendo a docência, estando excluídos 16 (dezesseis) professores afastados para qualificação, e 01 (um) acompanhamento de cônjuge, resultando 57 (cinquenta e sete) professores. Estes sujeitos foram convidados a participarem da pesquisa

Enfim, após conversas com os professores para esclarecimento da pesquisa e de sua participação através da entrevista, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e obtivemos uma amostra significativa de 39 (trinta e nove) professores dos diferentes cursos² do IEAA/UFAM que participaram da pesquisa e os quais agradecemos imensamente a valiosa colaboração, sem a qual seria impossível realizar este trabalho.

² Os cursos em funcionamento no IEAA são: Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa e Inglesa), Matemática e Física; Biologia e Química, Engenharia Ambiental, Agronomia.

4 OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo trazemos a análise dos dados de acordo com o exposto nos procedimentos metodológicos. A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, na qual objetivamos analisar as concepções de formação dos professores que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM do município de Humaitá/AM. Na tentativa de responder o problema da pesquisa: As concepções de formação dos professores podem influenciar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na construção da autonomia dos alunos?

Assim realizamos a pesquisa de campo em que tivemos contato com os professores para a realização da entrevista³. Após a conclusão desta etapa organizamos as respostas e tabulamos os dados, os quais foram analisados fundamentados no trabalho de análise proposto por Minayo (2000), que indica como uma das possibilidades a análise temática. Para a autora: A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, de uma frase, de um resumo.

Por isso, os temas que compõem a análise expressam os títulos que compõem este capítulo. Alguns desses temas emergiram de nossas preocupações manifestadas no projeto inicial, outras no levantamento do quadro teórico e das questões que surgiram das entrevistas com os professores.

³ Após esta etapa decidimos realizar a entrevista inicialmente com os docentes que atuam nos cursos de bacharelado: Engenharia Ambiental e Agronomia. Assim, fizemos a organização do material para a entrevista com estes docentes, (composto pelo questionário e termos de consentimento), no mês de dezembro de 2011, dos professores destes cursos 10 (dez) participaram. Depois realizamos a entrevista com os professores (no mês de março de 2012), que atuam nas licenciaturas (Pedagogia, Letras, Matemática e Física, Biologia e Química) aproveitamos o momento de realização de um curso e procuramos os docentes para a realização da atividade, destes tivemos o total de 28 professores que responderam a entrevista.

4.1 Quem são sujeitos da pesquisa?

No Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM estão lotados 74 (setenta e quatro) professores efetivos, destes 38 são do gênero masculino e 36 do feminino, verifica-se que há uma quantidade maior de homens no ensino superior neste instituto. Este dado se confirma também com a participação dos sujeitos na pesquisa, havendo a participação do percentual de 51% (20) de professores e 49% (19) de professoras.

Os professores estão na faixa etária de 20 a 30 anos (07 professores); 30 a 40 anos (23 professores); 40 a 50 anos (07 professores); 50 a 60 anos (02 professores). Vindos das diversas regiões do país: 11 (onze) são do Sudeste; 05 (cinco) do Sul; 17 (dezesete) do Norte; 04 (quatro) do Nordeste; e 02 (dois) do Centro-oeste.

Com relação ao ingresso, os professores entraram no ensino superior em diferentes momentos, a partir do ano de 1986⁴, estendendo-se até 2011⁵. Com tempo de serviço variando de 01-03 anos (18 professores); 04-06 anos (07 professores); 07-25 (14 professores) no magistério superior. Observa-se que há um percentual significativo de docentes que ainda são considerados iniciantes de acordo com o modelo de Huberman (2007), estão na fase da entrada na carreira, envolvendo dois componentes: a sobrevivência e a descoberta. Para o autor:

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distancia entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula [...] em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é segundo aspecto que permite agüentar o primeiro (2006, p. 39).

⁴ Houve um ingresso na década de 1980 e um na década de 1990.

⁵ Verifica-se que um percentual significativo de 77% de professores ingressou no ensino superior a partir de 2006, este fato justifica-se pelo maior investimento do governo no ensino superior, do período de 2003-2006 através da criação e ampliação das universidades, havendo a necessidade de contratação de docentes para atender as demandas.

Pode-se perceber também que 14 professores estão na fase considerada diversificação (7-25 anos) neste momento de suas vidas os docentes procuram iniciar novas experiências, seja com os alunos ou em suas atividades. Há motivação e dinamismo, envolvendo a busca pela ascensão pessoal, administrativa, acadêmico-científica, bem como, o desenvolvimento institucional. Segundo Huberman (2006) Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens).

Com relação à titulação 06 (seis) professores são graduados, 02 são especialistas, 25 são mestres e 06 são doutores, trabalhando em regime de dedicação exclusiva (tempo integral - 40 horas). Em relação a este aspecto, Giolo (2006) afirma que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabeleceu, no Art. 52, incisos II e III, que as universidades, sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, da pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, se caracterizam entre outros aspectos, por ter um “terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Podemos verificar que o IEAA/UFAM atende o proposto pela LDB, tendo em vista 79,5% dos docentes, que participaram da pesquisa, possuem a titulação em nível de mestrado e doutorado. Mas é primordial assegurar aos docentes que possuem somente a graduação/especialização a formação adequada para atuar neste nível de ensino, estabelecendo políticas de formação que possam atender as necessidades e especificidades dos docentes, e também, apoio institucional para participar integralmente dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Sabe-se que há dificuldades com relação ao processo de formação dos professores, das poucas iniciativas nessa direção, considera-se que as instituições de ensino superior e o

IEAA/UFAM precisam discutir e se organizarem, com a finalidade de implementar projetos institucionais que possam viabilizar essa formação.

4.2 Formação para a docência: o que dizem os professores?

Quando perguntamos se houve por parte da instituição, após o seu ingresso, alguma preocupação com a formação para a docência? Dos 39 professores⁶ 22 responderam que sim, havendo contradições em relação à quantidade de cursos/encontros.

Sim, curso de didática do ensino superior. (P1)

Sim. Através do curso de formação continuada dos professores. (P2)

Sim, alguns encontros pedagógicos que não contribuíram efetivamente na formação. (P3)

Três anos após o ingresso na atual instituição realizaram uma semana de atividades referentes ao programa de formação docente continuada. (P5)

Percebo preocupação com a realização do curso de formação no período de 12 a 16/03/2012. Porém, não observo apoio para qualificação dos professores na atual gestão. (P6)

Houve um curso em 2006 e outro agora em 2012, acho que o atual está sendo mais enriquecedor. Creio que essa formação poderia ter acontecido “antes” do início do nosso trabalho. No meu caso, a minha experiência acadêmica é como ex-aluna da UFAM apenas. (P10)

Houve dois cursos, um no mês de outubro de 2006, ministrado pelo professor Rosenir Lira denominado Metodologia do Ensino Superior. E agora em março de 2012, uma semana, proposto pela instituição, Desenvolvimento Profissional: a formação continuada dos professores do IEAA, com vários professores, sob responsabilidade da professora Valdete Carneiro. (P39)

Pode-se perceber que a formação para a docência contemplou cursos de didática e encontros pedagógicos (a nível institucional) ocorrendo em momentos distintos, o primeiro realizou-se em outubro de 2006 e o segundo em março de 2012. O espaço em que os cursos

⁶ As falas dos professores estão em itálico para diferenciar dos autores. Para preservar o anonimato, os professores foram denominados de: P1, P2, P3,P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P1, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26,27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39.

foram realizados foi bem longo de 06 (seis) anos é importante salientar que a criação de espaços formativos se dê com mais frequência.

A preocupação com a formação dos professores pode se manifestar também através de apoio aos docentes para cursar programas de pós-graduação *stricto sensu*. Há professores que consideram que a formação para a docência se realiza através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e pontuam os entraves burocráticos. Podemos verificar isto através destas falas:

Sim, ajudou na liberação para conclusão do doutorado. (P8)

Sim, mas o amparo para conclusão de pós-graduação foi fraco e não possibilitando meios e tempo para a ajuda. (P9)

Há uma preocupação com a formação, no entanto, a burocracia, as leis impedem, de certa forma que os professores saia antes de cumprir em prazo na Instituição. (P11)

Existe previsão de saída para capacitação após cumprido o estágio probatório. Nesta semana (13 a 16 de março de 2012), após dois anos de ingresso na instituição estou participando de capacitação oferecida pelo PROEG. (P16)

Além destes apontamentos, verifica-se que ainda faltam investimentos na formação para a docência, é necessário mais ação do que discursos. Isto pode ser percebido de acordo com a fala do Professor 12: *Na teoria e nos discursos institucionais sim, contudo pouco investimento verificar-se, ainda, neste sentido.*

As contradições também surgiram em relação ao interesse da instituição com a formação docente, 16 (dezesesseis) professores pontuaram que não houve efetivamente. Verificamos que se realizou realmente dois cursos, mas a falas abaixo demonstram algumas possibilidades dessas contradições: ou os professores ainda não estavam trabalhando na instituição, ou as temáticas dos cursos não estavam relacionados as suas interesses e necessidades, não contribuindo com o processo formativo. Isto pode ser evidenciado através destas falas:

Não houve. (P13)

Não. A prática às vezes é a mesma daquela de nosso tempo de estudante universitário salvo algumas mudanças a partir da leitura realizadas por nós professores, na busca de um novo fazer. (P14)

No presente momento, o curso preparatório previsto no edital não ocorreu. (P15)

Não, apenas um curso de Introdução a Universidade. (P16)

Não, me senti isolada e sem orientação pedagógica e administrativa. (P17)

Não, a instituição não forneceu qualquer atenção quanto a minha formação como professora. (P18)

Pouca. Logo após o, ingresso houver pouquíssima preocupação em formação. Agora, 5 anos e meio depois é que estamos em curso de atualização. (P19)

Verificamos que há professores que demonstram o interesse em participar de processos formativos que envolvam a docência, mesmo que sua compreensão de formação caminhe para noção de reciclagem. Podemos verificar isto com a fala do Professor 20 ao afirmar que: *Acho que cursos de reciclagem neste sentido seriam muito interessantes.*

A formação de professores não pode ser mais concebida como atualização, reciclagem ou capacitação. Imbernón (2009) alerta que se deve abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar o conceito de formação que consiste em organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

Nesse sentido, é preciso superar estes conceitos, entendendo a formação enquanto processo. Desse modo, concordamos com Mizukami (2002) ao defender que a idéia de processo – e, portanto, de *continuun* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos, entre formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

4.3 A sala de aula

Neste tópico aprofundamos questões sobre o desenvolvimento do ensino em sala de aula, como: seleção dos conteúdos de ensino; o relacionamento professor e aluno; as metodologias e os recursos de ensino; e a avaliação da aprendizagem.

4.3.1 A organização do trabalho docente: como seleciono os conteúdos de ensino?

Iniciamos nossas considerações com o destacado por Luckesi (2008) ao questionar qual o sentido filosófico dos conteúdos de ensino? Eles estão no centro das decisões pedagógicas escolares. Na cadeia “objetivos – conteúdos – métodos”, os conteúdos traduzem os objetivos mediando-os, deles dependem o encaminhamento da proposta pedagógica e da prática docente.

Desse modo, os professores realizam suas atividades de ensino planejando os conteúdos, experiências e atividades que serão realizadas pelos alunos dos cursos de graduação incorporando e mediando os objetivos, conteúdos e metodologias.

Abreu & Masetto comentam que a forma de organização dos conteúdos tem influência sobre a aprendizagem, devendo favorecer os processos mentais superiores de conceituação, reflexão, análise, solução de problemas, ao mesmo tempo, que motive o aluno a trabalhar com ele (*apud* Batista & Batista, 2001).

Quando questionamos os professores com relação à seleção e organização dos conteúdos de ensino a serem trabalhados no semestre letivo os professores indicaram que é realizada através do projeto político pedagógico dos cursos. Isto é destacado abaixo:

Observando ementa, objetivos e referencias do projeto pedagógico dos cursos. (P2)

Os conteúdos selecionados são pontos previstos na ementa de acordo e/o P.P.P. Contudo, na maioria das vezes é necessário incluir e discutir conteúdos para contextualizar conhecimento com uma visão de construção de uma formação com visão holística. (P7)

Considero a ementa contemplada no projeto político pedagógico do curso, mas procurando sempre atualizar os conteúdos de acordo com o que surge na bibliografia e nas pesquisas da área. Procuo sempre contextualizar os conteúdos teóricos com sua funcionalidade social, não o considerando isoladamente. (P9)

Primeiramente, observo o curso para o qual será ministrada a disciplina assim como os dados do P.P.P. do curso (objetivos, ementa da disciplina). A partir daí procuro a bibliografia melhor e adequada a disciplina, cursos e objetivos. Então sigo a bibliografia adotada tentando (na medida do possível) conseguir algum direcionamento para aquele curso. (P13)

Salienta-se que este projeto estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição do ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que, na sociedade em que vivem, trabalhando ou como profissionais, pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida da sociedade (MASETTO, 2003).

Além do projeto político pedagógico, os professores também pontuaram a relevância das ementas, dos objetivos e das referências, para elaborar o plano de ensino. As falas abaixo demonstram esta preocupação:

Seleciono através das ementas propostas pelo colegiado dos cursos e na medida do possível, proponho modificações de acordo com a realidade de cada curso a qual trabalho. (P1)

Verifico a ementa da disciplina, faço uma análise comparativa de outros lugares, faço pesquisa de todos os tópicos da disciplina em livros, revistas e internet, logo traço um plano de trabalho de forma a buscar os termos para que a disciplina tenha referencia lógica. (P31)

Eu procuro atender as ementas das disciplinas, levando em conta a carga horaria. A partir disso, inicio o levantamento de materiais e do conteúdo que, dentro do que determina a ementa, considero imprescindível para a formação e continuidade dessa formação. (P32)

Há uma ementa que de acordo com as diretrizes da instituição deve ser seguida. Seleciono o material bibliográfico e a base teórica de acordo com a realidade da turma, associando as aplicações práticas. Os conteúdos são trabalhados por meio de debates, estudos e pesquisa em grupo, exercício de fixação etc. (P34)

Analisar a ementa e a bibliografia básica. Depois elaboro o plano de ensino com os textos básicos e complementares, expressando o desenvolvimento da disciplina. (P39)

Analisar o projeto político pedagógico, o perfil do profissional a ser formado, seus objetivos, sua visão de sociedade torna-se fundamental no processo de selecionar os conteúdos de ensino. E para isso é necessário um trabalho articulado e interativo na análise das ementas, objetivos, referências, metodologias e, também, da avaliação.

Nota-se que não emerge nestas falas a necessidade de um trabalho interdisciplinar ou interativo com outros docentes e disciplinas. Para Masetto (2003) é muito frequente o professor lecionar uma, duas ou três disciplinas em determinado curso de forma mais ou menos independente, desenvolvendo-as um tanto isoladamente, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão.

O autor continua, afirmando que o currículo precisa se preocupar com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômico, a participação na sociedade e o compromisso com a sua evolução. Pode se considerar que já há professores caminhando nesta direção: *Sigo a ementa, porém acrescento novas discussões, reflexões que fazem parte do cotidiano, realidade, necessidade dos alunos de cada disciplina. (P3).*

Também, nesta linha outro docente indica que realiza o diagnóstico para elaboração dos conteúdos, esmerando-se para conhecer a possibilidades de aprendizagem dos alunos para iniciar seu processo de seleção e organização de conteúdo. O Professor 12 evidencia que é: *A partir do primeiro contato com os alunos, costumo fazer em teste de sondagem para me certificar qual o nível destes e poder, daí elaborar um plano de curso. (P12).*

Este diagnóstico poderia também ser realizado no momento em que os alunos estão iniciando sua vida no ensino superior, para que a coordenação acadêmica e de curso possam articular espaços de formação que trabalhem aspectos essenciais para a formação de profissionais específicos.

Luckesi (2008) esclarece que em termos de ensino e aprendizagem, não há por que privilegiar uma ou outra coisa. Na prática da sala de aula, às vezes temos que partir da experiência cotidiana dos alunos para elevá-la a um patamar mais crítico e complexo de entendimento. Outras vezes, temos que partir do próprio conhecimento acumulado pela humanidade através do método da exposição. Em ambas as perspectivas de ensino e aprendizagem, o objetivo deveria ser permitir ao educando a apropriação de formas e modos de entendimentos que lhe possibilitem um nível novo, mais coerente, consistente e universal de análise e compreensão do mundo. O que não se pode, sob pena de conservantismo, é fazer com que os educandos permaneçam exclusivamente presos aos seus entendimentos limitados, espontâneos, do cotidiano existencial.

Os professores consideram importante selecionar conteúdos confiáveis, através da revisão de literatura, com base na sua experiência (enquanto aluno) e, pensando na formação dos futuros profissionais.

Os conteúdos são selecionados de acordo com a confiabilidade da fonte de informação e de acordo com o objetivo da disciplina. Os conteúdos são trabalhados, em aulas expositivas e, principalmente praticas de campos. (P6)

Os conteúdos são selecionados e trabalhados baseados em minha experiência como aluno discente a graduação e pós-graduação, além da participação em eventos científicos, sempre considerando as peculiaridades locais. (P8)

Outro aspecto destacado se remete a forma com estes conteúdos são organizados, em apostila, tendo em vista, o número insuficiente de acervo bibliográfico em determinadas áreas.

Podemos verificar nesta fala:

Faço revisão bibliográfica sobre o tema e os principais autores. Monto as apostilas, pois não há livros suficientes na biblioteca. Trabalho com discussões, mesa redondas, seminários, exposições do tema. (P18)

Este fato se assemelha ao a pesquisa realizada por Batista (2010) no IEAA/UFAM de 2008 a 2010, em que um dos sujeitos da pesquisa aponta a falta de estrutura adequada para os

alunos estudarem, principalmente em relação ao escasso acervo da biblioteca que não atende as necessidades dos alunos.

Esta situação perdura até hoje, em que os cursos ainda estão com necessidade de material bibliográfico para determinadas áreas, e quando os professores não possuem este material na biblioteca do IEAA utilizam o seu material particular e elaboram as denominadas apostilas.

Além disso, percebe-se a necessidade de se buscar conteúdos significativos para a formação de futuros profissionais. Isto é verificado na preocupação exposta por este docente: *Seleciono conteúdos significativos para a formação dos futuros professores e procuro trabalhar teoria e prática em proporções iguais.* (P10).

É necessário, portanto selecionar conteúdos que proporcionem a aprendizagem significativa⁷. Este aspecto é defendido por Masetto ao entender que:

[...] aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, [...]; permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz (2003, p. 43).

Batista & Batista (2004) destacam que a seleção dos conteúdos engloba tudo aquilo que integra o programa educativo, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes devendo-se estar atento para:

- ✓ Validade, ou seja, percepção de sua relação com os objetivos;
- ✓ Possibilidade de aplicação, valor prático;
- ✓ Ligação dos conteúdos a conhecimentos anteriores, possibilitando o estabelecimento de correlações;

⁷ O conceito de aprendizagem significativa foi muito estudado por dois psicólogos: Carl Rogers e David Ausubel.

- ✓ Adequação do conteúdo ao momento de aprendizado dos alunos;
- ✓ Possibilidade de adaptação e ajustamentos.

Os autores reafirmam que estes aspectos permitem realçar a importância da seleção dos conteúdos na sólida construção do conhecimento, ao organizá-lo, cabe aos professores considerar o nível de conhecimentos dos alunos, fazendo a correlação de novos conteúdos com suas experiências anteriores.

Luckesi (2008) enfatiza, também, que os professores precisam ser preparados para exercer a docência, estejam cientes de que quanto mais se preparar em termos de conteúdos e habilidades, maiores serão as possibilidades de exercer a profissão da melhor forma possível, tanto do ponto de vista técnico, quanto do ponto de vista político.

Portanto, a seleção dos conteúdos de ensino assume papel importantíssimo na formação de futuros profissionais, necessitando de um olhar apurado de todos os professores, coordenadores, diretores para questionarem o tipo de homem que se quer formar e para que sociedade.

4.3.2 Como é o relacionamento professor – aluno?

O relacionamento professor/alunos é importante para o desenvolvimento das atividades de ensino e até torna-se motivador da aprendizagem. Para os professores é necessário que este relacionamento seja baseado no respeito mútuo, na interação, no profissionalismo e na amizade.

Fundamentado no respeito mútuo e no profissionalismo. (P9)

Muito bom, muito interativo. (P12)

Profissional, interação de compatibilidade. (P13)

Procuro estabelecer uma relação de amizade, troca de conhecimento e como mediador do conhecimento. (P19)

Sempre procuro uma aproximação amigável com meus alunos, deixando claro o papel de cada um no contexto sócio-educativo. (P21)

Procuro manter um relacionamento de respeito, onde os direitos e deveres possam ser cumpridos por ambos. (P30)

De maneira geral o relacionamento é amigável e sempre baseado em respeito. (P38)

Assim é necessário haver entre professor e aluno esse elo de respeito, amizade, segurança, pois assim haverá um aprendizado com confiança e teremos resultados satisfatórios. Portanto, Grillo (2008) acredita que a interação que se estabelece entre professor e aluno têm sempre um caráter de reciprocidade e marca o clima vivido na classe.

Outro destaque dos professores se refere à necessidade de escuta, de ouvir os alunos e estabelecer uma relação de diálogo e respeito às diferentes opiniões. O diálogo é um instrumento imprescindível no ambiente educativo. Freire (1996) reconhece que ensinar exige a disponibilidade para o diálogo, momento este que o professor não deve se envergonhar de desconhecer algo, mas testemunhar aos outros a disponibilidade curiosa da vida, os seus desafios.

Procuo escutá-los e observar suas necessidades. (P10)

Bom, baseado no diálogo e na discussão das divergências. (P11)

Considero dialógico, ou seja, procuro deixá-los a vontade para qualquer tirar dúvidas, ou outro tipo que consideramos necessário. (P24)

Ótimo. Mesmo nos casos em que si diferencie as opiniões, sempre escuto e discuto com os alunos os pontos de embate e chegamos a outro entendimento consensual. (P36)

De respeito, escuta e diálogo. (P39)

O diálogo é importante na relação professor e aluno, mas também saber escutar, como foi mencionado pelos professores. Assim escutar os anseios dos alunos, suas dúvidas e suas dificuldades o momento valioso na relação professor e alunos.

A importância da relação fundamentada no diálogo é defendida por Freire ao afirmar que:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando,

necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (1996, p. 43, grifo do autor).

Desse modo, o diálogo e a escuta podem ser instrumentos que ajudam os professores melhorar a relação professor e alunos, e também, redimensionar a ação docente. Além do exposto acima, os professores também citaram a ética profissional como orientadora de seu fazer docente e de seu relacionamento com os alunos. Ao afirmar que:

Como professor procuro ser ético, exigente e cumpridor de minhas obrigações docentes. Isso não me traz problemas de relacionamentos. (P27)

Faço uso da ética profissional como guia assim sendo sempre tem o melhor relacionamento professor-aluno possível. (P32)

A fala dos professores se aproxima do que é defendido por Freire ao ressaltar a necessidade da ética no processo formativo:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. [...] Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (1996, p.16).

Nesse sentido, percebe-se na fala dos professores a relevância da ética profissional, a qual deveria pautar o posicionamento, práticas e fazeres dos professores, com os demais

profissionais, e também, em relação aos alunos, tratando-os com equidade, sobretudo, porque a educação superior também esta formando o profissional e o cidadão.

Na relação professor e aluno é importante destacar a riqueza da interação, a necessidade do respeito às diferenças no que tange a conhecimentos prévios, tempo de cada aluno, área de formação, oportunidade para o exercício da crítica (GRILLO, 2008)

Assim, professor e alunos estão ligados no processo educativo, nesse elo devem-se respeitar as diferenças sociais, pessoais e profissionais, dando a ambos o direito a formação crítica que deve existir entre os sujeitos.

4.3.3 Quais as metodologias que utilizo no semestre letivo? Quais as vantagens ou desvantagens?

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores são bem diversificadas, se verifica que fazem uso de aulas: expositivas, experimentais e de campo. Além disso, usam seminários, debates, pesquisa, aulas de campo, estágios, trabalhos em listas de exercícios, resolução de exercícios, leitura, discussão e produção de textos.

As falas abaixo demonstram as metodologias que os professores priorizam na docência, nota-se que há a prevalência das aulas expositivas.

Aulas expositivas dialogadas. Exigem a leitura previa dos textos/ livros dados. Quando isso não ocorre, a aula fica muito expositiva e pouco dialogada. (P3)

Aulas expositiva, abertas. Procuo envolver os alunos para perceber como esta o nível os alunos para tentar perceber como esta o nível de entendimento da turma. (P6)

Seminário, mesa redonda, aulas expositivas e avaliações escritas. Vantagens: os alunos se apropriam do poder de argumenta. Desvantagens: nos trabalhos em grupos os alunos não participam igualmente. (P7)
As aulas transcorrem através de exposições e diálogos acerca de conteúdo. A exposição ocorre por oralidade e exercício. Em aulas expositivas, as desvantagens e que fica muito abstrato para os alunos compreendem. (P11)

Aulas expositivas com apoio multimídia, aulas de campo. As aulas de campo facilitam em muito as discussões de conteúdo, apoiadas nas exposições teóricas em sala de aula. (P15)

Como trabalho com a língua inglesa uso o método comunicativo, o qual apresenta como grande vantagem o trabalho com as 4 habilidades comunicativas, isto é, compreensão auditiva, fala, escrita e leitura. Pontos negativos ficam por conta das dificuldades apresentadas pelos alunos. (P18) Leitura, releitura, discussão, escrita e reescrita, exibição de filmes. As vantagens são a reflexão e produção da escrita próprias, numa iniciação a pesquisa e a autonomia. As desvantagens são as turmas numerosas para um trabalho e atendimento individual, o isolamento metodológico e intelectual, as deficiências do ensino básico, a falta de estrutura e planejamento no IEAA. (19)

Aulas dialógicas, expositivas, aulas de laboratório e em nível de campo e principalmente estudo de trabalhos científicos. (P24)

Experimentação em laboratório, numa abordagem construtivista, alerta, onde o aluno aprende, por investigação, por situações que o aluno vivencia. Aulas expositivas, numa perspectiva dialógica com participação ativa dos alunos no estágio, observação do ambiente escolar e da prática, na instrumentação exposições de experimentos. (P31)

Apesar de utilizar outras técnicas de ensino, percebemos que a aula expositiva é bastante utilizada pelos professores, fato que confirma a proposição de Masetto (2003) ao concluir que a maioria absoluta dos professores a utilizam com frequência. E é usada para transmitir e explicar informações aos alunos, que têm uma atitude de ouvir, anotar, por vezes perguntar, mas em geral, de absorvê-las para reproduzir futuramente. Essa atitude do aluno o coloca em situação passiva de receber informações em condições que favorecem a apatia, a desatenção e o desinteresse pelo assunto.

Para o autor, a aula expositiva pode atender a três objetivos: abrir um tema de estudo, fazer uma síntese após o estudo do assunto procurando reunir pontos significativos e estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias.

Com relação à distinção de metodologia, procedimentos e técnicas. Trazemos neste primeiro momento o proposto por Masetto (IDEM) por se aproximar da compreensão dos docentes da pesquisa. Para o autor entende-se por técnica o conjunto de recursos e meios materiais utilizados na confecção de uma arte, em nosso caso na realização de uma arte que se

chama docência. Exemplificando algumas, como: recursos audiovisuais, dinâmicas de grupos, aulas expositivas, aulas práticas, uso do quadro negro, internet, ensino por projetos, leituras, pesquisa, estudos de casos, visitas técnicas, dentre outros.

Nesse sentido, as técnicas e recursos de ensino indicado pelos professores, como: recursos audiovisuais, uso do quadro negro, dinâmicas e projeto. As falas abaixo demonstram que utilizam:

Explicação detalhadas no quadro. Exercício em grupo na sala, apresentação para os alunos, de artigos que contemplem o assunto abordado. (P14)

Alguns equipamentos eletrônicos, materiais como lápis de cor, tesoura, papel, entre outros que são utilizados na construção de material didático – pedagógico. (P1)

Dinâmicas, contextualização com fatos que despertam a atenção dos alunos, debates e reflexões sobre textos, data show, notebook e áudio. (P2)

Diversificação de recursos, incluindo filmes dentre outros. A dinâmica nas disciplinas de calculo inclui a responsabilidade dos alunos na conferência dos cálculos. É uma boa forma de inserção. (P3)

Dependendo da disciplina, procuro utilizar data show para exibir figuras e vídeos que mostram o contexto histórico. Além disso, utilizo softwares matemáticos que possam melhorar o aprendizado. (P8)

Projeto, de multimídia, blogs interativos e recursos de áudio e vídeo. Também, emprego dinâmicas que incluem brincadeiras e jogos dentre outras atividades lúdicas. (P11)

O autor (2003) afirma que, essencial no conceito de técnicas ou de estratégias é sua característica de instrumentalidade, todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam ser adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução destes. Destacando três consequências:

1. Como no processo de aprendizagem trabalham com vários objetivos é lógico que tenhamos múltiplas técnicas;
2. Cada grupo de alunos ou cada turma ou cada classe são diferentes uns dos outros;

3. A necessidade de varias as técnicas no decorrer de um curso, o que se faz oportuno, pois elas são um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos, assim como a necessidade de se propor claramente os objetivos a serem alcançados.

Verificamos que os professores também se preocupam com a seleção das técnicas e recurso de ensino, verificando a especificidade da disciplina a ser trabalhada.

Depende da disciplina, tem disciplina que o uso do quadro é mais didático e outros o uso de computador e áudio visual ajudam muito. Aula de campo é uma boa metodologia para função do conteúdo teórico. (P2)

As metodologias dependem da disciplina, as aulas expositivas sempre ocorrem com a participação dos alunos, se há participação não vejo desvantagens. A apresentação de seminários é importante para o aluno aprender a postura e didática para falar em público. (P32)

Dependem da disciplina, geralmente aulas expositivas com participação dos alunos. As vantagens são as formas de interatividade e a grande desvantagem é o número excessivo de alunos em sala de aula. A qualidade e ou falta de material multimídia também é desvantagem. (P35)

Portanto, observa-se que os professores compreendem as metodologias de ensino, ancoradas no conceito de técnicas e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Além disso, consideramos ser necessário ampliar este conceito com o postulado por Luckesi (2008) que: genericamente, define-se método como meio para se atingir um determinado fim. Essa definição nasce do próprio sentido etimológico do termo, cuja origem encontra-se em duas palavras gregas: *meta* (=para) + *odos* (=caminho). Método seria, então, o “caminho para” se chegar a um determinado fim. Contudo, os fins s serem atingidos variam; fato que obriga a entendimentos diversos do que seja método. Neste caso, vamos distinguir pelo menos duas perspectivas de compreender método:

a) método visto sob a ótica teórico-metodológica: método significa um modo de abordar a realidade, seja para a produção de conhecimentos, seja para o encaminhamento de ações. Tanto em um como em outro objetivo, ao enfrentarmos a realidade, assumimos uma

forma, uma visão que nos permite tratá-la sob determinado ponto de vista. Portanto, tanto o conhecimento quanto as ações estão determinados por uma visão teórica da realidade que “informa” a ação e os resultados.

b) método visto sob a ótica técnico metodológica: o método é a definição dos modos de se atingir resultados desejados, os objetivos definidos. Estes se manifestam como meios pelos quais atingimos fins próximos, articulados com fins políticos mais distantes.

Portanto, os procedimentos são os modos com os quais operacionalizamos o método, portanto, são técnicas de ação. Para Luckesi (2008) no ensino não basta definir o método, mas, sobretudo é necessário ter a clareza da intenção com a qual vai de utilizar este ou aquele instrumento.

4.3.4 Como avalio a aprendizagem dos alunos?

A avaliação é um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Libâneo (1994) afirma que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e de aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

E para isso, os professores elaboram instrumentos avaliativos com o propósito de alcançar os objetivos propostos para a formação de determinados profissionais. Nesta pesquisa os professores indicaram que realizam este processo, através de avaliações escritas, provas, exercícios, relatórios, seminários, trabalhos acadêmicos, resenhas, resumos. Podemos perceber esta variedade de instrumentos nas falas abaixo:

Avaliações escritas e orais com base em situações problema onde são avaliadas a didática, domínio e conteúdo. (P1)

Avaliações, relatórios, seminários e participação. (P3)

Avalio através de provas individuais, escritas e objetivas. Em alguns casos, complemento com alguns exercícios para entregar. (P4)

O sistema de avaliação ocorre através de exercícios escolares. Os exercícios escolares são compostos de provas e seminários. (P5)

As avaliações são realizadas por meio de provas teóricas e práticas; trabalhos de elaboração de projetos ou seminários (conforme a disciplina) e sabatinas em algumas aulas compreendendo apenas o assunto visto no dia. (P6)

Por vários mecanismos de avaliação: provas, seminários, estudos dirigidos, projetos e trabalhos acadêmicos, resenhas, resumos, e trabalhos baseados na estrutura de trabalhos científicos. (P34)

A centralidade do processo avaliativo precisa envolver o aluno como um todo, verificando suas possibilidades no processo educativo, e, sobretudo, assegurar a aprendizagem. Mais que indicar uma nota ou conceito, a avaliação precisa ser encarada como essencial à educação, inerente e indissociável, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a prática (HOFFMANN, 2002).

Nesse sentido, acreditamos ser necessário assumir esta postura questionadora e mediadora no processo de ensino e de aprendizagem, selecionando instrumentos avaliativos adequados e no sentido emancipador. Opondo-se a ideia de seleção e classificação há muito vivenciada e desenvolvida na educação, configurada como uma prática excludente.

Além de destacarem os instrumentos, houve professores que destacaram a participação em sala, laboratórios, nas atividades como um instrumento avaliativo. Os professores abaixo avaliam:

Participação em sala de aula e laboratório, avaliação escrita, avaliação prática. (P37)

Durante as atividades realizadas em classe e com a participação dos alunos é possível verificar se houve a compreensão do conteúdo e/ou se é necessário retomar conteúdos. Além disso, faço avaliações formais orais e escritas: prova individual, artigo em grupo e seminários. (P20)

Vasconcellos (2000) alerta para a utilização da participação como um instrumento avaliativo, para o autor a participação somente poderá ser considerada no sentido de colher informações acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e não para realizar a avaliação somativa.

Ainda, emergiu nas falas dos professores a compreensão da avaliação enquanto processo, ou seja, é contínua, em que o professor acompanha o desenvolvimento dos alunos, verificando seus progressos e dificuldades, e redimensionando suas práticas.

De maneira contínua, atividades em grupos e individuais. (P2)

Constantemente ao longo do curso incentivando a participação durante a exposição dos conteúdos [...]. Além disso, os discentes realizam atividades experimentais orientadas, avaliações. (P8)

A avaliação é contínua. (P33)

A avaliação contínua é pontuada pelos docentes como integrante do processo. Para Masetto (2003) com essa característica, o processo avaliativo assume dimensão pedagógica porque permite verificar se a aprendizagem esta sendo alcançada ou não, e o porquê: uma dimensão prospectiva quando oferece informações sobre o que se deve fazer dali por diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais; e uma dimensão de avaliação formativa enquanto acompanha o aprendiz durante o processo, e em todos os momentos.

4.4 Como compreendo a docência? Há alguma dificuldade?

Com relação à compreensão da docência pelos professores e se havia alguma dificuldade em seu desenvolvimento, os professores responderam que a docência é: uma opção como campo de atuação profissional; é a arte de ensinar, em que o professor assume o papel de mediador do conhecimento e, sobretudo, direcionada para a formação de um profissional atuante na sociedade. Isto pode ser verificado nestes fragmentos das falas.

Ser docente foi a escolha que fiz a anos, na época alguns familiares informaram que ser professor não valia a pena, hoje provei que quando se faz algo como a opção de profissão porque você gosta do que faz, o retorno não é só financeiro. (P1)

Docência é a arte de ensinar aos alunos a busca pelo conhecimento. O professor tem o papel de dar a ferramenta mínima necessária para que o aluno busque o conhecimento e construa sua formação. Não há dificuldades. (P2)

Compreendo como uma atividade na qual a construção do perfil de um profissional-professor é altamente mutável em comparação a outras profissões, pois exige modificações na postura em relação ao ensino na tentativa de acompanhar a modificação de uma sociedade com modificações tão amplas e tão rápidas. (P5)

Compreendo a docência como as práticas e os processos de ação e interação com o outro, a apropriação do conhecimento. É uma ação educativa que constitui o processo ensino-aprendizagem. (P8)

Ser docente é exercer o papel de mediador entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento, com o objetivo de fazê-lo refletir sobre a sociedade para nela atuar. (P10).

Como uma prática do aprender ensinando. Gostando sempre do que faço. As dificuldades existem, mas são superadas quando se faz com dedicação. (P13)

A docência no ensino superior está ligada diretamente a formação do indivíduo e de toda a realidade que o cerca. Ao repassar o conhecimento estamos auxiliando o processo de transformação do indivíduo. (P20)

Acredito ser um espaço de desenvolvimento mútuo do aluno e do professor: do aluno, pois ele se compromete a se dispor a aprender; do professor, pois ele se compromete a ensinar – de uma maneira plenamente compreensível e responsável – a quem se dispõe a aprender. (P21)

Como uma interação entre o processo de ensinar e de aprender mediada pela relação dialógica estabelecida pelo mediador (professor) com os estudantes e com os diferentes saberes desta comunidade de aprendizes. (P33)

A docência pra mim é um momento de troca de experiência, de discussão das teorias que estão posto e uma das ferramentas disponíveis para a formação de profissionais. (P36)

Diante do exposto, Grillo (2008) enfatiza que para dar conta do ensino, a docência apresenta-se como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar, a dimensão interna

ainda, na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades, a dimensão externa, indagando sobre a quem, para que e o que ensinar.

Verifica-se, portanto a preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos, em que o professor assume o papel de mediador do conhecimento. Desse modo, o professor torna-se dinâmico, associa a teoria à prática, buscar soluções onde desperte o interesse dos alunos, tentando alcançar os objetivos propostos na formação de determinado profissional.

Além disso, os professores se sentem comprometidos com a formação do cidadão. Os professores a seguir afirmam que:

Às vezes fico preocupado, pois inúmeras questões sociais e econômicas influenciam no aprendizado dos alunos, mas compreendo a docência como um saber que se aprende a cada dia, onde cada momento em que se entra numa sala de aula é diferente e promissor. (P16).

A docência é um compromisso com a cidadania. Entretanto, esbarramos com as dificuldades que ora se colocam na educação brasileira. A escola vive um momento de frustração por não cumprir seu papel: favorecer o crescimento para autonomia. (P34)

O pontuado pelos professores se assemelha a preocupação de Giroux (2002) e que no processo educacional é preciso levantar questões sérias acerca do que ensinam, como deveriam ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Nesse sentido, se entende que a educação superior precisa comprometer-se com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Houve também destaque para o processo de formação dos professores, pois o exercício da docência não é algo simples, mas necessita de investimento no desenvolvimento profissional. Estas falas revelam que:

Como uma atividade que necessita de constante formação. Tempo para buscar esta formação. (P15)

Compreendo a docência como uma atividade que exige constante aperfeiçoamento, pesquisa e estudo. (P19)

Enricone (2005) também defende a necessidade de investimento na formação contínua dos professores, tendo em vista que a construção do profissional docente não é algo produzido para ele, requer intencionalidade, eficácia, competência e, sobretudo, continuidade. Por isso, o exercício docente requer domínio da área específica do saber, formação pedagógica, formação contínua e compromisso social.

Portanto, a docência não é uma atividade simples, mas complexa. Para alguns docente a concepção de docência se relaciona a vocação ou dom. Ou ainda, ser licenciado e ter domínio de sala seria o bastante para exercê-la. Podemos verificar isto nas falas dos professores.

Em primeiro lugar, a docência não depende apenas de talento, mas do compromisso com a educação. Muitos professores não têm essa vocação. (P7)

É uma carreira que como as demais exige “dom” e formação continuada. (P9)

Nenhuma, sou licenciado e possuo domínio de sala. (P32)

Realmente, Cunha (2005) esclarece que a docência precisa superar a concepção de dom, tendo em vista que esta carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo de formação do docente de todos os níveis de ensino, e também o universitário.

Desse modo, a docência na universidade precisa se concebida com propõe Cunha:

A docência é uma ação complexa, mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer como muitos professores universitários demonstram. A docência, como atividade profissional, exige as condições de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos (2007, p.22)

A docência, portanto, envolve o professor em sua totalidade, sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade.

Com relação às dificuldades inter-relacionadas no exercício docente, alguns professores revelaram que sentem muitas dificuldades, como fica explícito nas falas abaixo.

Creio que os professores procuram fazer o melhor. Acredito que o ideal seria que cada disciplina possuísse uma sala de aula equipada com aparelhos de multimídia (notebook e data-show, principalmente) e material didático (livros, dicionários...). (P4)

As principais dificuldades estão relacionadas à sobrecarga de atividades, limitações institucionais para realização de aulas práticas, [...] além das limitações dos discentes com relação à conteúdos básicos de outras disciplinas ou mesmo do ensino médio. (P3)

A dificuldade que encontro é em relação aos alunos que são um pouco desmotivados para o estudo e conseqüentemente para a aprendizagem. (P14)

Há diversas dificuldades, como a falta de conhecimento (pré-requisito) necessário por parte do aluno na disciplina, dificuldade em dar motivação ao aluno e os diversos problemas do aluno em si juntamente com a falta de estrutura da instituição que dificulta o seu aprendizado. (P24)

As dificuldades no exercício da docência vão desde a desvalorização do professor no nosso país, passando pela limitação dos instrumentos necessários à prática, e terminando no mais grave, ter que lidar com alunos que não possuem conhecimento mínimo necessário para ingressarem numa IES. (P30)

Verifica-se que as dificuldades identificadas pelos professores são: alunos com deficiências de aprendizagem e desmotivados; falta de material/recursos didático-pedagógico para o desenvolvimento das aulas; acervo bibliográfico de qualidade; e ainda desvalorização do professor.

Sabe-se que os professores enfrentam muitos obstáculos no exercício docente, dentre os quais podemos citar ausência de formação pedagógica (PIMENTA, 1997; MASETTO, 1998) inadequada estrutura (física e material) para realização das atividades e/ou desvalorização salarial que de alguma maneira podem influenciar na vida dos professores.

Verifica-se que os professores enfrentam muitos problemas para realizar seu trabalho no âmbito institucional, em razão disso aprofundamos mais esta questão.

4.5 Como se realiza seu trabalho no âmbito institucional?

Os professores do IEAA disseram como se realiza o trabalho no âmbito institucional, neste tópico dois aspectos chamaram atenção. Dos 39 (trinta e nove) professores que participaram da pesquisa, 09 (nove) informaram que as condições são boas, que apesar de haver dificuldades, estas podem ser revestidas ou superadas. E 30 (trinta) professores destacaram as dificuldades, e as consideraram como empecilhos para a concretização do trabalho no ensino superior.

Em relação a estes aspectos destacamos algumas falas:

Faço o melhor que posso. Procuo dar minha contribuição a sociedade que me paga. No entanto, as condições estão longe de ser ideais, mas entre o ideal e o real, encontra-se o possível. Dificuldades encontradas no IEAA: Falta de acervo bibliográfico; falta de incentivo financeiro para participação em congresso; precariedade na estrutura física; ausência de curso de formação...

(P2)

Ensino, pesquisa e extensão. Ensino: aulas teóricas, experimentais usando várias metodologias; pesquisa: na área técnica e ensino (educação); extensão: projetos que contribuam com a sociedade. Todos os três irão influenciar na formação do aluno na atuação do profissional que eu estou formando. Sendo que a instituição possui uma boa condição para o ensino. Embora falem algumas literaturas na biblioteca, Assim como materiais, reagentes e vidrarias para realização das aulas experimentais no laboratório de química. (P6)

Meu trabalho se desenvolve com certas limitações que vão desde a minha formação/qualificação, passando pelas limitações físicas das instalações até a limitação dos próprios alunos. Já houve mais dificuldades, porém, hoje, essas, em grande parte, já podem ser contornadas. (P7)

As dificuldades se dão devido à falta de espaço adequado para as aulas de língua inglesa (não há cabines de audição); há falta de livros na biblioteca; às vezes, há falta de local para impressão (só há uma impressora para todos os professores); não há acessibilidade nos blocos. Sinto ainda não ter muita informação sobre normalizações da instituição. A internet da instituição raramente funciona. (P11)

Realizo meu trabalho ministrando aulas, desenvolvendo projetos de extensão, dando orientação aos alunos. As condições de trabalho são satisfatórias, no entanto algumas dificuldades se apresentam como: biblioteca insuficiente em número de obras, na área; sistema de internet lento, dificuldade de comunicação com a sede. Procuro contribuir com atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os alunos nestes processos. Conversando com as outras áreas. As dificuldades estão mais relacionadas à infra-estrutura deficiente e dependência da sede em Manaus. (P18)

Tenho projetos de pesquisa e extensão além de ministrar disciplinas de graduação e pós-graduação. As condições de trabalho estão muito longe das ideais, porém há melhoras significativas ao longo do tempo. (P 21)

No início aqui na instituição foi difícil em 2006, não havia sala de professores, ou uma biblioteca adequada, as salas de aulas eram inaptas para uso, etc. Hoje quem viu desde o início esta instituição aqui no município percebe que houve uma grande evolução tanto na parte física dos prédios quanto na qualidade nas salas de aula em relação aos docentes no que se refere ao ensino. (P22)

Consigo realizar meu trabalho enfrentando os desafios de um Instituto jovem, recém implantado. Temos problemas no acervo da biblioteca, no acesso a periódicos, os laboratórios não estão totalmente equipados, entre outros. (P26)

Poderia ser melhor. Já aconteceu de ter reservado a caixa de som e notebook e não os encontrei (outro professor já havia retirado o equipamento antes. Isso atrapalhou meu planejamento de uso do material durante a aula. Temos poucos equipamentos (alguns com defeito, não funcionam) e temos que subir e descer escadas, “carregando” notebook, data-show e uma imensa caixa de som, ou seja, um absurdo. (P24)

Meu trabalho consiste em ministrar aula, atendimento ao aluno, projeto de pesquisa ou extensão e planejamento dos itens citados anteriormente. As condições são mínimas possíveis, pois, não há um espaço próprio para o atendimento ao aluno e nem físico adequado para o professor. Diante do exposto, surgem várias dificuldades como: o não funcionamento da internet, não poder explicar de maneira que deseja as dúvidas expostas pelos alunos no atendimento, etc. (34)

Trabalho em regime de dedicação exclusiva, 40 horas. Divido uma sala com duas professoras na qual faço atendimento aos alunos, posso dizer que esta é uma dificuldade, pois a sala é pequena para três professoras trabalharem e atenderem aos alunos. Além disso, a internet funciona precariamente e há poucos exemplares da minha disciplina na biblioteca. (P39)

De acordo com o acima exposto, podemos sintetizar as principais dificuldades levantadas pelos professores do IEAA/UFAM, podemos destacar que estão são:

1. Escasso Acervo bibliográfico;
2. Dificuldades de acesso a periódicos;

3. Falta de apoio financeiro para participar de congressos;
4. Ausência de cursos de formação;
5. Dificuldades de comunicação com a sede;
6. Precariedade da estrutura física: falta espaço para atendimento dos alunos; não há acessibilidade entre os blocos; as salas de aula não possuem apoio de multimídia; falta local para a impressão; a internet é lenta/precária; falta equipar totalmente os laboratórios; falta reagentes e vidrarias; os professores não possuem local apropriado para trabalhar (ministram aula em um prédio e atender em outro – endereços diferentes).

Esta é uma situação também evidenciada por Cunha (2006): as condições de trabalho foram apontadas pelos professores do seu estudo, como fator de dificuldade. Afora o local inadequado para realizarem as atividades acadêmicas, também citam a falta de material disponível e especialmente bibliotecas.

Diante do exposto, podemos verificar que muitos são os obstáculos e dificuldades que os professores que atuam no IEAA/UFAM enfrentam cotidianamente para realizar a educação superior no município de Humaitá-Amazonas. Mas, também, se percebe o compromisso e a determinação dos professores de fazer parte deste projeto (Em sua maioria não estão na alçada dos professores), mas para que estes anseios se concretizem é necessário investimentos nas condições básicas de funcionamento do campus, e das demais áreas.

CONCLUSÃO

Para iniciarmos nossas conclusões partiremos da problemática da pesquisa buscando responder como: as concepções de formação dos professores podem influenciar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, e na construção da autonomia dos alunos?

Para isso, o projeto de pesquisa denominado “*As concepções de formação dos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM*”, teve como objetivo geral: analisar as concepções de formação dos professores que exercem a docência no IEAA/UFAM do município de Humaitá/AM.

Desse modo podemos concluir que foi possível perceber nas falas dos professores que participaram a presença das concepções de formação que incorporam-se na prática docente, mais especificamente: na seleção de conteúdos; na metodologia e recursos; na relação professor e aluno; e na avaliação da aprendizagem.

Na seleção os conteúdos de ensino os professores priorizam além do projeto político pedagógico, a análise das ementas, dos objetivos e das referências, para elaborar o plano de ensino.

A preocupação com o perfil do profissional a ser formado, seus objetivos, sua visão de sociedade torna-se fundamental no processo de selecionar os conteúdos de ensino. Além disso, percebe-se a necessidade de se buscar conteúdos significativos que contemplem a realidade dos alunos.

No relacionamento professor e aluno, este é descrito com baseado no respeito mútuo, na interação, no profissionalismo e na amizade. Em que priorizam o diálogo, a escuta e o respeito às diferentes opiniões.

Os professores também ressaltam a ética profissional, que pauta suas práticas e fazeres dos professores, com os alunos e demais profissionais, preocupados em formar o profissional e o cidadão.

Com as metodologias de ensino utilizadas pelos professores são diversificadas, se verifica que fazem uso de: aulas expositivas, aulas experimentais, aulas de campo, seminários, debates, pesquisa, aulas de campo, estágios, trabalhos em listas de exercícios, resolução de exercícios, leitura, discussão e produção de textos. Percebe-se ainda a concepção mais direcionada para a compreensão técnica, contudo, surge também, a reflexão sobre o seu desenvolvimento na atividade de ensino.

Quanto a avaliação da aprendizagem percebemos que os professores possuem a compreensão de que é preciso utilizar e elaborar uma variedade instrumentos avaliativos (avaliações escritas, provas, exercícios, relatórios, seminários, trabalhos acadêmicos, resenhas, resumos) com o propósito de alcançar os objetivos propostos para a formação de determinados profissionais. E, ainda, há a compreensão da avaliação enquanto processo contínuo, este aspecto é fundamental para que se possa realizar uma avaliação emancipadora

Podemos verificar que as concepções de formação técnica, reflexiva e crítica se mesclam no fazer docente trazendo, tendo em vista que, os professores trabalham com o conhecimento científico, ampliando suas reflexões para a atividade prática e, também, consideram a relevância da formação para a cidadania e o compromisso com a sociedade.

As atividades realizadas pelos professores que atuam no IEAA/UFAM são a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, evidenciou-se que ainda não possuem as condições adequadas de trabalho e para o exercício docente

Por fim, acredita-se que é necessário o reconhecimento do professor como formador de futuros profissionais/professores, possuindo uma ou várias concepções formativas, que pode contribuir e influenciar na formação destes profissionais para tornarem conhecedores de sua área de conhecimento, capazes de refletirem sobre suas práticas e, sobretudo, pessoas se solidarizam-se e preocupam-se com a justiça social e a construção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel de (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal. Porto Editora. 2005.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007. (Coleção Saberes da Docência).

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva: **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência no Ensino Superior: Histórias de Formação de Professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM**. Manaus: UFAM, 2010. Dissertação de Mestrado.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CASTANHO, Maria Eugenia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Nabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade.** - Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, (1996).

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo. Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

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

GRILLO, Marlene. O professor e a docência. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor.** 6. ed. atual. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2008

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação 2002.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo. Editora Atlas. S. A. 2001.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** Editora Cortez, 1994.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do Profissional da educação.** 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2003.

MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade.** - Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** – 2. ed. ampl. – Brasília: Pano Editora, 2001.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leituras em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2006.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: _____. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**: São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio, Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Mulher Operária: Trabalho cotidiano e indústria cultural**. Franca /SP 1997, 201 p. Tese de doutorado em serviço social. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11.ed. São Paulo. Libertad, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p.535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA/UFAM

Andamento do Projeto

http://portal2.saude.gov.br/sisnep/extrato_projeto.cfm?CODIGO=4...**Andamento do projeto - CAAE - 0118.0.115.000-11**

Título do Projeto de Pesquisa

Docência no Ensino Superior: as concepções de formação de professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá/AM.

Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	14/04/2011 12:02:32	30/06/2011 09:45:21		

Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	07/04/2011 12:04:11	Folha de Rosto	FR416808	Pesquisador
3 - Protocolo Pendente no CEP	10/05/2011 16:31:56	Folha de Rosto	116/11	CEP
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	14/04/2011 12:02:32	Folha de Rosto	0118.0.115.000-11	CEP
4 - Protocolo Aprovado no CEP	30/06/2011 09:45:21	Folha de Rosto	116/11	CEP