

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Aritana Lima de Almeida^{*}
Diego Bruno Souza Pires^{**}

RESUMO — *O presente trabalho busca compreender o papel da formação docente para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, ainda é notável a presença de métodos de ensino conservadores nas universidades, orientados por práticas tradicionais, pautadas na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Tais práticas constituem um conhecimento efêmero, incapaz de proporcionar aos sujeitos autonomia de pensamento e transformação do seu meio social. A metodologia expositiva ainda é muito comum, entre aqueles professores que desejam inovar suas práticas de ensino, mesmo nos cursos de licenciatura. A isso se deve um processo de formação docente, cujos currículos eram pautados no conteúdo e não tinham como pressuposto uma base teórica que orientasse a prática dos futuros docentes. Além disso, grande parte dos professores foi formada por docentes cujas práticas eram autoritárias e pouco inspiradoras, e as instituições de ensino onde atuam não propiciam a formação continuada.*

PALAVRAS-CHAVE: *Formação de professores. Docência no ensino superior. Práticas de ensino.*

INTRODUÇÃO

Há algum tempo as discussões acerca de diferentes questões ligadas à educação no Brasil trazem como tema central a universidade e o ensino superior. Qual o papel dessa instituição

^{*} Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade. E-Mail: lima.aritana@gmail.com.

^{**} Bacharel em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-Mail: consultoria-souzapires@gmail.com.

na sociedade? A que público ela atende? A universidade se transforma junto com a sociedade? Estas são questões que permeiam grande número de trabalhos e levantam discussões sobre a formação dos profissionais que atuam no ensino superior, as práticas docentes, inovações e uso de tecnologias na sala de aula e até mesmo a ética no ensino universitário. Entre esses temas há de se considerar que a formação dos docentes que atuam no ensino superior é a base para uma boa qualidade de ensino, com ética, inovações pedagógicas, ensino com pesquisa e outros elementos essenciais.

Desde quando foi instituída no Brasil, no início do século XIX, a universidade buscou formar profissionais que pudessem atender às demandas de alguns serviços, em áreas específicas, como serviços médicos. A universidade surgiu com caráter elitista e seletivo e assim permaneceu, em grande medida, até o final do século passado. Entretanto, a sociedade brasileira se transformou a partir das conquistas históricas de alguns grupos – negros, indígenas, mulheres e população de baixa renda – que lutaram por seus direitos, sobretudo o direito à educação. O ingresso à universidade passou, então, por um processo de popularização, mas o caráter do ensino permaneceu, por sua vez, elitista e tradicional.

O papel da universidade atual, diante da sociedade, está ligado à profissionalização e é entendido por Soares como “um processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional”¹, que busca atender às novas demandas da sociedade brasileira e às expectativas do novo público ingressante. Nesse sentido, as universidades brasileiras tendem a mudar sua concepção de ensino, partindo do modelo de universidade de pesquisa para a universidade de serviço. Para tanto, inicia-se um processo conflituoso, no qual muitos professores não conseguem situar-se quanto às bases epistemológicas de suas práticas de ensino.

O presente artigo busca compreender como se deu o processo de formação dos professores universitários que atuam em algumas universidades públicas e faculdades privadas, formando novos professores universitários e professores da educação básica. Como eles vêm o seu processo formativo?

Como seus cursos de formação lhes prepararam, ou não, para a docência? Quais os modelos de prática docente que orientam sua didática? Reproduzem aqueles que lhe formaram como professor ou buscam renovar/innovar constantemente? Estas são algumas questões norteadoras.

Para desenvolver este trabalho foram aplicados 20 questionários com professores que compõem o curso de graduação de Licenciatura em História de uma universidade pública baiana, e o curso de graduação em Direito (bacharelado) numa faculdade privada, por amostragem em Feira de Santana. O objetivo dos questionários é elucidar a visão dos docentes quanto ao seu processo formativo, atentando para os reflexos do mesmo em suas práticas docentes.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A discussão acerca dos temas relativos à formação dos docentes do ensino superior, sua profissionalização e práticas ainda é algo recente, que vem conquistando mais espaço a partir da segunda metade do século XX, sobretudo, na década de 1990. O surgimento de novas instituições de ensino superior, públicas e privadas, o crescimento das já existentes e a ampliação da oferta de vagas popularizaram o acesso a essas instituições, tornando urgentes os estudos sobre a profissão e profissionalização dos professores universitários, cujas práticas já não atendiam às necessidades dos novos estudantes.

A lógica capitalista neoliberal fortalecida no final do século XX impôs às universidades o desafio de lidar com algumas demandas, como os avanços das tecnologias da informação e comunicação que, em certa medida, parecem dar conta das informações e sem se preocupar com a transformação destas em conhecimento. Nesse sentido, coube à universidade repensar a sua função social e buscar a formação de profissionais mais reflexivos. Entretanto, cada vez mais o Estado abdica do seu papel de provedor das universidades e da formação dos profissionais que nela atuam em prol de um controle, delegando

a diferentes órgãos, públicos e privados, a responsabilidade pelo incentivo à pesquisa e avaliações.

Essa omissão do Estado com relação à educação superior precariza ainda mais as instituições, sobretudo no que diz respeito ao ensino, gerando um ciclo de má formação dos profissionais de educação. Nesse sentido, os professores têm apresentado uma grave crise de identidade docente, gerada, entre outros fatores, por uma formação inicial e continuada (quando há), que não condiz com a realidade vivenciada por cada um deles.

Tomando como base os professores que participaram dessa pesquisa, podemos afirmar que existe uma grande contradição no que diz respeito à formação dos profissionais quanto às atividades desempenhadas por eles nas instituições de ensino superior. Cerca de 70% dos professores que responderam a nossos questionários afirmaram que o ensino é a atividade a que dedicam a maior parte do seu tempo na instituição onde atuam. Entretanto, 50% desses professores afirmaram não ter produzido estudos e ou trabalhos relacionados à docência no ensino superior durante seus cursos de formação.

Tal contradição no processo formativo caracteriza uma deficiência dos cursos de graduação e pós-graduação que refletem, diretamente e de modo negativo, na didática desses professores e daqueles que serão formados por eles. Ao serem questionados acerca do estímulo à reflexão sobre suas práticas docentes nos cursos de pós-graduação, os professores da universidade responderam:

Sim [fui estimulada]. A partir das demandas que eu mesma levantei como fruto da minha experiência de ensino e tentei relacionar com o que me era apresentado, porém, o estímulo não partiu do programa, veio das lacunas existentes tanto nos programas apresentados pelos professores quanto do material indicado para leitura e discussão. (Professora E)

Durante os cursos de pós-graduação não houve estímulos para pensar esta prática, inclusive na época que fiz Mestrado não existia ainda Estágio Docência, como hoje já existe. Além disso, minha graduação

em Licenciatura era o antigo Três mais Um, ou seja, fazíamos três anos de conteúdos e apenas um de teorias e práticas de educação. Tive que aprender na prática. (Professora D).

De modo geral, o estímulo foi tímido. Talvez, uma exceção tenha sido as práticas do Tirocinio Docente. No caso do doutorado era obrigatório, mas no mestrado não. E mesmo assim, optei por participar da experiência a partir das reflexões que fazíamos sobre a prática docente. Mas, infelizmente, não há essa preocupação no campo da formação de pós-graduação no país. Não ser em casos isolados. (Professor O).

As falas dos professores demonstram o descaso dos programas de pós-graduação quanto à reflexão sobre a docência no ensino superior, que ocorre por iniciativa pessoal dos professores em formação. À ausência dessa reflexão é possível atribuir, entre outros elementos, uma supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, tendo em vista que à pesquisa são destinados maiores *status* e incentivo financeiro. Diante do questionamento anterior, e sobre o papel da universidade na formação dos professores, na atualidade, professores da mesma universidade afirmaram que:

Na maioria dos cursos de licenciatura ocorre uma dissociação e uma hierarquização entre ensino e pesquisa. O resultado tem sido uma valorização do pesquisador em detrimento do professor, como se esses dois itens pudessem ser dissociados. [...] Nesse sentido, acredito que nossos cursos têm instrumentalizado muito pouco no sentido de cumprir o que acredito seja o objetivo de um curso de licenciatura/formação de professores. (Professora E)

Na pós-graduação, a reflexão sobre a prática docente ocorreu em raríssimas oportunidades, em iniciativas individualizadas de professores, mas não como preocupação fundamental dos programas de pós-graduação, centrados basicamente na pesquisa. Houve disciplinas de estágio docente, mas

insuficientes para pensar o ensino-aprendizagem.
(Professor T).

A supervalorização da pesquisa com relação ao ensino nos cursos de licenciatura não é algo que ocorre somente na universidade pesquisada ou no curso de Licenciatura em História. É algo que permeia muitos cursos de licenciatura no Brasil e que prejudica, de modo considerável, a formação para a docência, uma vez que grande parte dos professores não vê a docência como um objeto de estudo ou não costumam refletir sobre ela em seu cotidiano. Nesse contexto, aos conteúdos específicos é atribuído maior valor e importância, como se todos os alunos inseridos no processo de ensino-aprendizagem fossem ser apenas pesquisadores e jamais professores. Além disso, é importante ressaltar as dificuldades para que a formação continuada ocorra, tanto no ensino público quanto na rede privada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

Na visão tradicionalista, o bom professor é o sujeito que, respaldado nas suas experiências profissionais e nas suas constantes atualizações científicas, reproduzem aos alunos as informações “necessárias”, sempre utilizando de um bom discurso e capaz de transmitir adequadamente os conteúdos ofertados. Tanto é assim que, por muitos anos, a formação básica exigida para a docência no ensino superior se dava pela escolha de “profissionais daquela área considerados competentes, atualizados e com experiência profissional de sucesso”².

Acontece que o tradicionalismo educacional deixava claro que os professores eram agentes do conhecimento, sujeitos prontos e acabados, com experiências e informações, verdadeiros detentores do conhecer, sem imaginá-los como agentes também em processo de formação, uma formação continuada. Os alunos, por conseguinte, adquiriam uma posição de seres vazios de conhecimento, somente tendo acesso a ele por um sistema de revelação legitimado pelos professores.

Dentro dessa concepção tradicionalista, para ser professor não precisava de formação docente. Bastava ser alguém

que “se apresenta ao aluno como um *expert* em determinada matéria, assunto ou área de conhecimento e, a partir daí, inicia a comunicação de suas informações e experiências”³, relegando aos agentes do ensino o título de profissional. Diante disso “é revelador o fato de muitos docentes se definirem como profissionais dos campos científicos específicos de sua formação e, secundariamente, como professores universitários, mesmo quando exercem prioritariamente a docência”⁴, demonstrando pouca ou nenhuma identidade com a profissão docente.

Em face dos distanciamentos em relação ao positivismo, dos avanços tecnológicos e de movimentos dos profissionais da educação, a concepção de professor vem mudando gradativamente, ao mesmo tempo em que se muda o modelo positivista/conservador de ensino. “Além do aspecto relacionado com o conhecimento, outro fato emergente e contundente é a revisão das carreiras profissionais e de seus perfis”, que segue um saber que ultrapassa os limites da especificidade. Isso faz com que o professor seja antes de tudo um aprendiz, agente integrado ao diálogo, entrosado politicamente com o que “está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade”⁵.

O professor precisa ser alguém capaz de trabalhar em equipe, mesmo que com profissionais de outras áreas, inclusive se portando como um sujeito que narra seus feitos através da interdisciplinaridade, que participa de congressos, apresentando suas ideias científicas, frutos de trabalhos de pesquisa. Cabe ao professor estar sempre atento aos avanços da tecnologia e aos modernos instrumentos, desenvolvendo sua gerência em diversas circunstâncias, abrindo-se para novas áreas e formas de conhecimento.

Acontece que nos últimos dez anos vem acontecendo uma proliferação de instituições de ensino superior no Brasil, com o propósito de atender à demanda educacional impulsionada por ações políticas de democratização do ensino superior. Todavia, professores pautados em antigas concepções de ensino ainda estão muito presentes nas instituições, sem considerar que a docência é uma prática muito complexa, principalmente com a chegada de estudantes de diferentes culturas e com diferentes

metas e expectativas, o que requer a profissionalização dos professores. Sobre isso, a professora P diz que:

O perfil dos estudantes universitários tem se modificado bastante e a educação, como horizonte de trabalho para estes intelectuais, tem se tornado cada vez mais complexa, diante de ataques. Não há mercado de trabalho. Temos estudantes que passam cada vez mais por dificuldades de aprendizado, dadas as reais condições de realização do curso, dificuldades materiais, inserção de novas tecnologias que invadem o tradicional espaço de leitura e produção de conhecimento próprio. (Professora P)

O depoimento da professora traduz um desafio vivenciado por muitos docentes do ensino superior cotidianamente. Lidar com as múltiplas diferenças presentes nos cursos de graduação tem se tornado cada vez mais difícil, visto que os professores não foram formados para enfrentar essa realidade. A sociedade brasileira, em consonância com os movimentos de globalização, tem se transformado de maneira mais rápida e há maior velocidade na circulação dos mais diversos tipos de informação. Enquanto isso, as instituições de ensino superior continuam tradicionais e não investem suficientemente na formação continuada de seus professores.

Conforme observado na análise dos questionários respondidos pelos professores da Faculdade Particular, percebeu-se que somente 25% dos entrevistados têm formação docente para o ensino superior. Os outros 75% disseram que não foram preparados para o exercício da docência, mas exercem a função de professor pela sua experiência profissional (advogados, juízes, delegados e promotores) ou em face de um título de especialista (exigência mínima para lecionar em algumas faculdades).

Dentro da carência de profissionais preparados para o exercício da docência, era de se esperar que essas instituições privadas de ensino se preocupassem em desenvolver uma formação continuada em serviço desses professores. Contudo, não é o que percebemos na análise dos questionários.

Indagados quanto aos interesses da faculdade no aperfeiçoamento dessas capacidades para o ensino-aprendizagem, com a promoção ou o incentivo de uma formação continuada dos professores, 100% dos entrevistados disseram que a faculdade não desempenha práticas contundentes para o desenvolvimento da formação profissional, promovendo tão somente simples eventos com a finalidade informativa, sem muito respaldo na prática do ensino.

Não vejo muita preocupação com a formação continuada na faculdade. Tanto é assim que a direção não dá um suporte para aqueles professores que querem fazer doutorado. Não há um incentivo, o que existe é uma cobrança para atender aos interesses da instituição perante o MEC, elevando o conceito da faculdade. A Faculdade até quer o professor com títulos acadêmicos, mas não incentiva. O professor deve ser um guerreiro para se atualizar. Só isso! (Professor 03)

Não há um suporte de formação continuada. O que existe são eventuais encontros com profissionais da educação que orientam algumas posturas a serem seguidas pelos professores quando sujeito conflitado internamente na instituição. Quanto a um apoio financeiro de desenvolvimento, de aperfeiçoamento das qualidades profissionais (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), principalmente com o direcionamento de verbas para participar de congressos, incentivos na escrita de livros e artigos, participação em bancas, esse inexistente. (Professor 04)

O grande interesse de muitas Faculdades particulares, de regra, é tão somente com o ensino, porque é um produto ofertado a um consumidor que está mais exigente, ou seja, a venda de um serviço. Assim, o professor deve ter um mínimo de qualidade na apresentação da sua matéria, no trato da matéria em sala de aula, com muito domínio. Meu processo de formação se resume a estudar muito a matéria e ser o mais claro para os alunos. (Professor 02)

Na universidade pública não houve também respostas positivas com relação à formação continuada. 100% dos entrevistados responderam que a universidade não oferece suporte para que a formação continuada ocorra e esta parte de seus interesses pessoais. Ao serem questionados sobre o suporte dado pela universidade, responderam que:

Nenhum. Se há, desconheço. (professor A).

Esse é um aspecto em que a universidade deixa a desejar, ou melhor, e para os que atuam na área de formação de professores isso é algo natural, todavia, para os professores de outras áreas do conhecimento e que têm carência na formação pedagógica, desconheço qualquer programa que os apoie no processo de formação continuada. (professor C)

No período de minha atuação como professora, tive poucas oportunidades de refletir sobre o assunto apenas no âmbito do colegiado do curso. Houve um momento muito produtivo no qual recebemos orientação do setor de acompanhamento psicopedagógico da instituição, junto à UNDEC para ensino de um estudante que possui uma síndrome [...]. (Professora P)

Nesse contexto, analisando a formação continuada desses agentes que atuam no ensino superior, de um modo geral, passamos a nos indagar qual realmente tem sido o papel social desenvolvido por estas instituições na formação dos discentes, que necessitam estar preparados para uma nova realidade mercadológica, que cada vez mais tem exigido do recém-formado uma liderança com práticas desafiadoras no trato social, imbuído de dinâmicas coletivas e visão interdisciplinar das matérias tratadas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS REFLEXOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR HOJE

Discutir o ensino universitário, a formação dos profission-

ais que nele atuam e suas práticas, ainda é uma tarefa difícil, principalmente porque professores-pesquisadores das mais diversas áreas consideram que o ensino é um objeto de estudo que cabe somente à pedagogia. Desse modo, as práticas de ensino pautadas num modelo tradicional ainda são fortemente utilizadas dentro dos cursos de graduação e pós-graduação. O ensino nas universidades é uma atividade que busca a formação de profissionais e a transformação social, e ocorre a partir da interação entre educador e educando. Mas, para que este ensino se efetive, os professores devem ter consciência de sua atuação no processo de ensino aprendizagem e clareza das bases epistemológicas que orientam sua prática.

Alguns estudos apontam que ainda hoje muitos docentes orientam suas práticas de ensino a partir de um modelo diretivo e conservador, com bases epistemológicas empiristas. Ou seja, possuem métodos de ensino reprodutivistas, cujo centro do processo é o ensino, o professor e o seu conhecimento. Nesse modelo há uma grande dificuldade na aprendizagem dos alunos, uma vez que são tratados como meros coadjuvantes, como seres passivos e vazios que devem absorver todo o conteúdo transmitido pelo professor, que assume uma postura, muitas vezes, autoritária e incontestável.

Uma das práticas mais comuns nesse modelo de ensino são as aulas expositivas que, segundo Vasconcellos, apresentam alto risco de não aprendizagem devido ao baixo nível de interação entre sujeito e objeto de conhecimento⁶. A metodologia expositiva não considera as representações sociais trazidas pelos sujeitos aprendentes, nem leva em conta quais seriam as práticas de ensino mais adequadas para a aprendizagem destes, entendendo o conteúdo como algo superior aos sujeitos e aos métodos. É importante compreender, porém, que para a efetivação da aprendizagem é imprescindível que haja uma interação entre o aprendente e suas representações, as práticas de ensino, o objeto do conhecimento e a avaliação.

A presença do modelo conservador no ensino universitário é um dos grandes entraves para a concepção de novos caminhos metodológicos, sobretudo para aqueles estudantes que atuarão na docência, tanto no ensino básico quanto no superior. Vas-

concellos afirma que “apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente..., talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente”⁷. Em um dos questionários aplicados com professores do curso de Licenciatura em História, a professora D afirmou que:

[...] Não existia no meu currículo [de formação] o ensino das práticas de ensino na universidade.

No geral, os professores que tive representavam um modelo a ser questionado. Alguns professores incluíam práticas alternativas nas suas aulas, como discutir literatura etc, mas a maioria ainda estava ligada a aulas expositivas e “conteudistas”. Acredito que as aulas poderiam ser mais práticas e menos teóricas. Esta inclusive é uma autocrítica que faço, sempre planejo inclusão de práticas, mas durante o semestre nunca consigo desenvolvê-las. (Professora D)

A partir dessa afirmação, é possível compreender que a ausência de reflexões teóricas acerca das metodologias de ensino na universidade, bem como a escassez de experiências com diferentes estratégias didáticas no processo formativo dos professores dificultam suas ações rumo à ruptura do modelo tradicional de ensino. Não necessariamente por falta de vontade, mas por falta de subsídios teórico-metodológicos que os orientem para uma prática de ensino dialética, que efetive uma aprendizagem de fato significativa.

Uma outra professora, ao ser questionada acerca de suas práticas docentes, afirmou que não costuma utilizar estratégias inovadoras em suas aulas e que acredita que a utilização de vídeos, leitura de textos e a escrita de ensaios temáticos ainda seja algo muito básico (professora P). Sobre o modo como avalia o seu processo formativo, a mesma disse que:

[...] durante minha graduação tive poucas oportunidades de dialogar sobre o tema [didática e formação de professores], como também na pós-graduação. Foram alguns professores e professoras que me

ensinaram a pensar o lugar docente e na importância da didática, como a própria experiência de ensino, juntamente com os alunos. (Professora P)

A fala da professora demonstra que no currículo do curso de Licenciatura em História, bem como nos programas de pós-graduação, que são responsáveis por uma parte importante do processo de formação dos professores, as discussões acerca da didática e as reflexões sobre a própria formação docente ainda estão ausentes ou não são satisfatórias. Esses espaços acadêmicos ainda não conseguem promover uma formação que possibilite ao professor uma construção de conhecimentos capaz de efetivar um processo de ensino-aprendizagem diversificado e de fato significativo.

Para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso considerar que o conhecimento não é algo que está pronto, acabado, e sim em constante construção, segundo o que propõe a epistemologia construtivista. Nessa perspectiva, segundo Ribeiro:

[...] a fim de propiciar que o aluno seja ativo e protagonista na construção do conhecimento, surge a necessidade de o professor exercer um papel igualmente ativo, pois é ele quem dispõe das condições para que o aluno acione seus conhecimentos prévios favorecendo sua atividade mental que passa pelos processos de equilíbrio, desequilíbrio e re-equilíbrio, processos esses que não têm efeitos apenas cognitivos, mas incidem no autoconceito e na maneira de o aluno perceber a universidade, o professor, seus colegas e a maneira de se relacionar com eles.⁸

O construtivismo propõe uma ruptura nos modelos de ensino tradicionais, centrando-se na aprendizagem e apontando diferentes caminhos para que a construção do conhecimento ocorra de modo dialético, considerando as representações sociais dos alunos e os conhecimentos prévios que estes trazem. Nesse sentido, o conhecimento não é algo apenas transferido de maneira linear para os alunos, é construído por todos os sujeitos envolvidos no processo.

Pozo sugere que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos a partir de estratégias metodológicas em que o professor seja mediador, resgatando os conhecimentos prévios e rompendo com a ideia de uma verdade absoluta e de um ensino positivista. Segundo Pozo, quando a aprendizagem significativa se efetiva, os sujeitos tornam-se capazes de resolver problemas com maior autonomia e atuar na transformação social de modo mais consciente⁹.

Uma prática capaz de efetivar o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da razão crítica é o ensino com pesquisa, estudado por Libâneo. O autor afirma que para atingir esses objetivos, o professor não mais deverá utilizar métodos de transmissão de conhecimentos. Ele deverá mediar o processo de aprendizagem, ajudando seus alunos a se apropriarem dos conceitos e métodos da ciência que ensinam, tornando-os mais autônomos¹⁰.

Entretanto, há entre os professores grande distanciamento entre saber científico e saber pedagógico ou mesmo o desconhecimento com relação aos saberes pedagógicos, o que constitui a continuidade de grande parte dos problemas da docência no ensino superior, na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da pesquisa foi possível observar que existe por parte de muitos professores o interesse de transformação de suas práticas de ensino. Muitos deles afirmaram inserir novos recursos e estratégias didáticas, outros reconhecem a necessidade de rever suas práticas, mas encontram dificuldades. Essa análise representa, para nós, um momento de transição de conceitos de educação e ensino ou mesmo uma crise de paradigmas, que se localiza entre um modelo tradicional, pautado em práticas empiristas/reprodutivistas e um modelo emergente, voltado para práticas mais reflexivas e dialéticas.

A participação dos professores nesse trabalho foi de extrema importância para elucidar a necessidade de uma formação docente que prepare de fato os profissionais para o exercício

da docência, sobretudo nos cursos de pós-graduação, que têm como público-alvo futuros professores do ensino superior. Os currículos dos cursos de formação ainda priorizam os saberes específicos de cada disciplina e a pesquisa acadêmica, deixando de lado a reflexão sobre a prática de ensino e suas bases epistemológicas.

Para que o professor seja capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem e efetivá-lo de modo a alcançar a aprendizagem significativa é preciso que os professores não só detenham os saberes específicos de sua área de conhecimento. É preciso também que sejam dotados dos saberes docentes de caráter pedagógico e conheçam as representações sociais dos sujeitos aprendentes, seus desejos e necessidades.

Os professores atuantes no ensino superior encontram, porém, grande dificuldade de efetivar uma prática de ensino diversificada e que corresponda às expectativas dos alunos, sobretudo por serem oriundos de um processo formativo que não lhes ofereceram as competências necessárias para tal. Além disso, não contam com apoio das instituições onde atuam para desenvolver o processo de formação continuada, uma vez que as instituições, de maneira geral, não oferecem suporte e/ou espaços para que isto ocorra. As deficiências formativas levam, então, os professores a reproduzirem modelos pedagógicos e práticas de ensino improdutivas, rompendo-os a partir de um grande esforço individual e de suas necessidades cotidianas impostas pelo exercício da docência.

TEACHERS' FORMATION: A LOOK AT TEACHING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT — *This study aims to understand the role of teacher training for the effectiveness of the teaching-learning process. Currently, it is still remarkable the presence of conservative teaching methods in universities, guided by traditional practices, conducted by the transmission of knowledge from teacher to student. Such practices constitute an ephemeral knowledge, unable to provide subject autonomy of thought and transformation of the social environment. The methodology exhibition is still very common among*

those teachers who want to innovate their teaching practices, even in degree courses. To this must be a teacher training process, whose curricula were guided by the content and did not presuppose a theoretical basis to orient the practice of future teachers. In addition, most of the teachers were trained by teachers whose practices were authoritarian and uninspiring, and the educational institutions where they work do not provide continuing education.

KEY WORDS: *teacher training; teaching in higher education; teaching practices.*

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. Unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA e ALMEIDA. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Continuada de Docentes no Ensino Superior Numa sociedade do Conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. A Profissão Professor Universitário: processo de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

POZO, Juan Ignacio & ECHEVERRIA, M. Del Puy. Psicologia da aprendizagem universitário: La formación em competencias. Madrid: Morata, 2009.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. In: **Revista FAEEBA**, 2009.

_____ & CRUZ, Antonio Roberto Seixas. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas a partir de estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas (orgs.). **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011.

SÁ, Maria Roseli Brito de. Que Experiência nos fazem professores?: Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas (orgs.). **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Sandra Regina. A profissão Professor Universitário: Reflexões acerca de sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de. SILVA, Rejane Maria G. Formação de docentes universitários e tecnologias da informação e comunicação: análise de uma experiência. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas (orgs.). **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011.

TARDIF, Jacques. Se o professorado fosse uma profissão... In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992.

NOTAS

1 SOARES, Sandra Regina. A profissão Professor Universitário: Reflexões acerca de sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p.77.

2 MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Continuada de Docentes no Ensino Superior Numa sociedade do Conhecimento. In: CUNHA, Maria

Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.p. 99-116.

3 Idem, p. 100.

4 SOARES, op. Cit., p.84.

5 MASETTO, op. Cit., p. 103.

6 VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992.

7 Idem. 1992, p.1.

8 RIBEIRO, Marinalva Lopes. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. In: **Revista FAEEBA**, 2009.

9 POZO, Juan Ignacio& ECHEVERRIA, M. Del Puy. **Psicologia del-aprendizaje universitario**: La formación em competencias. Madrid: Morata, 2009.

10 LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. Unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA e ALMEIDA. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Cortez, 2011.