

A docência Universitária – Um caminho para trilhar The Universitarian teaching – a path to walk on

Ana Aleixo Diniz

UFSCar

anaadiniz@yahoo.com.br

Alice Helena Campo Pierson

UFSCar

apierson@ufscar.br

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado. Tínhamos como temática os processos avaliativos e suas relações com os processos de Ensino e de Aprendizagem no Ensino Superior, porém durante o caminho nos deparamos com a solidão no trabalho de professor universitário, temática pouco discutida na área. O contexto universitário traz algumas particularidades o que faz esse docente um sujeito bastante singular nesse estudo de caso, permitindo que se caracterize o trabalho do docente universitário. A Física, como conteúdo a ser desenvolvido, torna-se uma importante porta para se chegar ao professor, permitindo que, paralelamente possamos desenvolver uma temática bastante importante no contexto atual em que respondemos ao desafio de auxiliar o docente universitário a tornar-se um profissional do ensino, o que envolve ressignificar o ato de ensinar e aprender, e consequentemente de avaliar.

Palavras-chave: Docência Universitária, Formação continuada, Espaços de formação.

Abstract

The presente work is the clipping of a master's degree paper. We had as theme the evaluative processes and its relations to the teaching and learning processes in Higher Education. Nevertheless, throughout the way, we faced the solitude of the universitarian professor, the theme has not got so many discussions yet and is lacking of works in this area. The universitarian context brings some peculiarities, what makes this professor a fairly singular subject in this case study, because it allows to categorize the work of the universitarian professor. Physics become a "door" to achieve the professor, aspect that goes beyond the main object of the work, bringing a very important theme in the present context in which we respond the challenge of assisting the universitarian professor to become a teaching professional, what involves reframing the act of teaching and learning and consequently, evaluating.

Key words: Universitarian teaching, Continuing Education, Teaching education space

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado que teve como temática os processos avaliativos e suas relações com os processos de Ensino e de Aprendizagem no Ensino Superior e durante o caminho que percorremos nos deparamos com

a solidão e o contexto encontrada no trabalho da Docência Universitária, temática ainda pouco discutida na área, encontramos um docente carente de formação e com necessidade de espaços para discussão. Esse recorte visa apresentar um panorama encontrado, uma realidade que necessita ser amplamente discutida e pesquisada. Não pretendemos nesse recorte discutir esgotar a discussão, apenas apontar um caminho a se seguir nessa temática.

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública do Estado de São Paulo, em um curso de Licenciatura em Física, no qual acompanhamos durante um semestre a disciplina de Física Térmica ministrada aos alunos do 5º período do curso. Essa disciplina contava com 15 semanas de duração e alguns alunos cursavam a disciplina pela segunda vez.

Um panorama da docência Universitária

As instituições de ensino superior brasileiras encontram-se atualmente em um momento de reestruturação. A expansão do número de faculdades, centros de ensino superior e universidades, as exigências do mercado de trabalho e as novas demandas da sociedade têm se modificado ao longo das últimas décadas.

O perfil dos alunos ingressantes tem igualmente se modificado e todo esse contexto de mudanças tem feito chegar à academia, jovens cada vez mais inseguros em relação aos valores da sociedade e ao seu papel nela. A formação superior oferecida nesse novo contexto precisa ir além da compreensão do ato pedagógico como uma ação pautada exclusivamente na transmissão de conteúdos em sala e avaliada a partir de algumas notas conquistadas em provas e, nesse início de milênio, essa mudança de perspectiva, adaptação e compreensão dos novos significados do sentido de ensinar e aprender são tarefas para a universidade. (Bordas, 2005)

Junto a exigências econômicas e sociais, essas instituições estão submetidas a leis, diretrizes e parâmetros, que as guiam e as delimitam. Na interface dessas relações se encontra o professor universitário, como ligação dessas diferentes expectativas em relação à universidade.

Segundo Morosini (2000), podemos afirmar que:

“(...) conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.” (p. 14)

É aceitável que exista uma estreita relação entre a docência universitária e a qualidade da formação dos graduandos nas licenciaturas particularmente. Mas de quem é essa responsabilidade? Quem são os professores universitários? Até que ponto eles interferem na formação dos seus alunos? Quem forma os formadores que atuam nas universidades?

Essas são questões que irão nortear nossas reflexões a partir daqui.

A universidade goza, constitucionalmente, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, podendo, teoricamente, não se regular por parâmetros nacionais, porém é necessário destacar que, nesse caso, não sobreviveria, pois não teria reconhecida sua legitimidade. Concluímos então que discutir docência universitária vai além da discussão de aspectos pedagógicos, principalmente quando se relaciona docência e formação. (Cunha, 2000)

A qualificação para o exercício da docência, particularmente nas áreas de ciências e tecnologias, interessa pouco aos departamentos acadêmicos das Universidades que, nos processos seletivos para escolha de novos professores, resumem a verificação dessa competência a uma exposição oral de um determinado conteúdo, normalmente relacionado com a especialidade do candidato.

Nessa mesma linha, Morosini (2000) relaciona a formação do professor às determinações de parâmetros de rendimento e de sistemas de avaliações das instituições do ensino superior quando afirma que:

“A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. (...) Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação – mestrado, doutorado –, e inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos (...)” (p.19)

Em consequência podemos destacar, nas últimas décadas, um aumento considerável no número de professores com mestrado e doutorado e um aumento no investimento no número de programas de pós-graduação. Porém, a alta titulação dos docentes universitários não implica diretamente em melhoria na qualidade de ensino, pois um bom pesquisador nem sempre é um bom professor e vice-versa.

Para Cunha (2005), o foco da maioria dos professores não está voltado para desenvolver habilidades *intelectuais nos estudantes*¹, preocupam-se com uma melhor organização do conteúdo e não com procedimentos que permitam aos alunos um mapeamento da própria aprendizagem, ou seja, *‘o bom professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias’*(p.34) o que é um dos objetivos do ensino superior.

A certeza de desenvolver um ‘bom ensino’, na maioria das vezes, é abalada quando realizam uma tentativa de pesquisar o que os alunos pensam sobre esse bom ensino ou quando tentam inovar em sala de aula. (Bordas, 2005)

O modo como o mundo ocidental supervaloriza o conhecimento científico e o quantifica, diminui a importância da subjetividade na construção do conhecimento (Cunha, 2000). A sala de aula deveria ser considerada como um lugar de construção, reconstrução e compartilhamento das culturas (Libâneo, 2005). O que temos que destacar é que:

“O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética.” (Cunha, 2000,p.45)

Segundo Santos (1996), ainda na mesma linha de Cunha:

¹Grifo da autora

“Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural. Nesse sentido, e como quase todos os profissionais de sua época, ele se torna um conhecedor especializado e um ignorante generalizado² (...)” (p.45).

Nos cursos de licenciaturas das universidades, essas relações se tornam mais complexas, pois os formadores estão formando novos formadores, ou seja, professor formando professores.

Existe uma discrepância entre a formação dada pela universidade aos alunos e a prática esperada deles como futuros docentes, ou seja, não é exigido do docente universitário conhecimentos da área pedagógica que contribuiriam para o seu refletir como educador.

“(...) o fato é que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.” (Cunha, 2000, p.46)

Conforme nos aponta Cunha (2000), com muita propriedade:

*“O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação **stricto sensu**³. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.” (Cunha, 2000, p.45)*

Exigir uma prática competente⁴ do docente universitário é, antes de qualquer coisa, reconhecer a importância dos aspectos pedagógicos no ato de ensinar, sem claro, diminuir a importância do conhecimento específico. Porém, a maioria dos docentes do ensino superior não possui formação para exercer a profissão de professor, mesmo assim lhe é exigida tal competência, levando em consideração os parâmetros nacionais e o ingresso na carreira.

A maior parte dos professores universitários não procura a pesquisa educacional para instruir melhor sua prática e, ao mesmo tempo, os departamentos de educação, muitas vezes, não oferecem orientação para esses professores e apresentam como justificativa a pouca receptividade e a falta de interesse no desafio de mudar seus modos usuais de agir. (Zeichner, 1998)

Ao mesmo tempo em que não se oferece espaço de formação para esses docentes, solicita-se que coloquem em prática um programa pré-estabelecido, no qual, com frequência, já aparecem determinados o “conteúdo a ser abordado”, o número de avaliações a serem realizadas, o tempo de duração do curso e outros aspectos que, vestidos de características técnicas, operacionais, ocultam seu lado pedagógico. Como concorda Cunha (2000), quando cita Contreras (1999)

“Ninguém faz, ao professor, uma pergunta-chave, reconhecedora da sua voz: o que você acha que deve ensinar? Essa questão pode ser simples na sua formulação, mas muito complexa na resposta, porque exigiria a expressão de sua autonomia e competência.” (Contreras apud Cunha, 2000, p.46)

²Grifo do próprio autor.

³Grifo do próprio autor

⁴Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, Informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (Perrenoud, 2000)

Poderíamos acrescentar nesse contexto outras questões que não são feitas: Qual a importância do que você vai ensinar? Como o que ensinou vai contribuir para a formação do aluno? Qual a relação entre o objetivo da sua disciplina e os objetivos do curso? Pois, ainda segundo Cunha (2000), o professor universitário:

“(...) não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase em extinção em função da revolução tecnológica –, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.”(p.48)

O professor no contexto atual deixa de ser a principal fonte de informação, verdades e certezas, deixando de ser aquele capaz de transmitir tudo o que sabe. Como Cunha (2000) afirma “A revolução tecnológica está produzindo ‘a fórceps’ uma nova profissionalidade docente” (p.48), e os professores, na grande maioria das vezes, não dispõem de formação e suporte pedagógico e têm, na docência, um caminho individual e solitário, enquanto participam de grandes grupos de pesquisa, em que discutem semanalmente os problemas de pesquisa, não trocam saberes quando falam da carreira de professor, o que demonstra que a investigação não é um condicionante da docência.

Nóvoa (1997) ressalta que a formação não ocorre por acumulação, descartando a possibilidade de que os anos de prática a garantam; ele aponta a necessidade de se encontrar ou reencontrarem espaços de interação entre o que ele chamou de dimensões pessoais e dimensões profissionais; contribuindo para que os docentes se apropriem do seu próprio processo de formação.

Mesmo os professores considerados como bons professores pelos alunos ainda têm a perspectiva de reprodução de conhecimento e não de construção de conhecimento (Cunha, 2005), reforçando a ideia de que permanecer no mundo universitário é frequentar um mundo de erudição e de estudos centrados nas vontades individuais, em que os mestres guiam seus discípulos. (Bordas, 2005)

Metodologia e Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi um estudo de caso, a escolha por essa abordagem justifica-se pela complexidade do ambiente e dos objetos em estudo nesta pesquisa. Segundo Reis (2004), por meio dessa abordagem, assume-se a subjetividade do fenômeno em estudo, destacando a existência de diferentes interpretações da realidade, dado que cada uma das pessoas envolvidas interpreta o fenômeno de uma forma muito particular em função dos seus conhecimentos, valores, sentimentos e experiências anteriores.

Entre as abordagens qualitativas optamos pelo estudo de caso, por se tratar de um único caso delimitado, mas com características singulares que possibilitam agregar novas informações à temática pesquisada. Conforme coloca Lüdke e André (1986) “*Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher um estudo de caso*”.

Essa necessidade surge pelo estudo de caso enfatizar a interpretação em contexto como nomeiam Lüdke e André (1986). Afirmam também que para compreender melhor as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação em que ocorreram.

Instrumentos de coletas de dados

Para coleta de dados utilizamos diferentes instrumentos de pesquisas. Esses instrumentos não estavam previamente definidos, foram construídos conforme a pesquisa exigia, ou seja, elaborados a partir de necessidades de esclarecimentos e possíveis conclusões.

O uso desses vários tipos de instrumentos foi distribuído em 15 semanas de curso, que equivale a 90 horas de observação realizadas dentro de sala de aula, e foram divididos em diário de campo, momentos de entrevistas com o docente e com os alunos e reuniões com o docente.

Nesse artigo iremos nos ater às observações realizadas em sala de aula e que mostram a forma como a docência universitária é um trabalho solitário e sem muitos espaços para discussão.

Apresentação e análise dos dados.

A disciplina de Física Térmica, que acompanhamos durante um semestre, faz parte do quinto período de curso com quinze semanas de duração, de uma turma de física (apenas licenciandos), formada por uma sala com 39 alunos matriculados de diferentes períodos do curso, alguns cursando a disciplina pela segunda vez. Possui uma carga horária de 6 horas-aula por semana, distribuída em 3 encontros semanais de 2 horas-aula cada um.

O docente tinha, na ocasião, uma experiência de sala de aula de mais de 25 anos na mesma instituição de ensino. Ao longo desses anos, ministrou diferentes disciplinas para diferentes períodos do curso. Porém, essa disciplina era a primeira vez que ministrava. Já havia ministrado Termodinâmica, mesmo conteúdo, só que com futuros físicos (licenciandos e bacharéis) e alunos de engenharia em sala.

É tido pelos alunos como um docente exigente, que se preocupa com que eles aprendam. Segundo os próprios alunos, caracteriza-se como alguém coerente, que cobra o que trabalha em sala de aula, o que foi um indicador para a escolha da disciplina a ser acompanhada nessa pesquisa. Porém em seu discurso o tempo todo se coloca como alguém que não possui conhecimento de didática.

Em seu histórico possui formação em licenciatura e trabalhou por pouco tempo, cerca de um ou dois anos, no ensino médio no início de sua carreira. Entretanto logo prestou concurso na universidade e já iniciou seu trabalho como docente universitário ao mesmo tempo em que terminava suas titulações.

Nesse período se formou como professor e juntamente construiu suas concepções de ensino e de aprendizagem. Deu significado para o que entendia como avaliação e qual a sua função nessas interações dentro do contexto universitário.

Como Delizoicov (2008) argumenta, professores têm uma experiência com o ensino decorrente da vivência com o processo ocorrido com a sua educação escolar. Antes de se tornarem professores são frutos de mais de vinte anos de vivência na educação escolar, até alcançar os objetivos de formação (incluindo período de mestrado e doutorado). Não é possível desconsiderar que, durante esse processo, ele construiu compreensões e concepções sobre: educação escolar, ensino e aprendizagem, o que seria o papel do professor e como se aprende. Sendo que essa experiência era quem embasava o ser professor do sujeito e o auxiliava em seu trabalho diário. Porém sabemos também que somente essa experiência de sala de aula não garante a formação desse professor, é preciso que haja outros espaços (Nóvoa).

Ao solicitar sua permissão para acompanhar sua disciplina com o intuito de percebermos como se estabelecia a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem com os processos avaliativos, estávamos ao mesmo tempo tendo a oportunidade de visualizar o trabalho do docente universitário, estávamos conquistando um meio de comunicação. Quando solicitamos sua contribuição para nossa pesquisa o professor argumentou que não fazia nada de inovador em suas aulas, porém se quiséssemos acompanhar a disciplina as portas estavam abertas.

A primeira expectativa era encontrar uma aula “comum” de um curso de física, com o docente na lousa falando e escrevendo as derivadas e integrais, e os alunos ouvindo e copiando o conteúdo sem grandes discussões e ou questionamentos.

Entretanto, mesmo em uma sala de aula como qualquer outra, processos de ensino e de aprendizagem se estabelecem e deve ser destacado:

(..) que as práticas de professores que utilizam apenas o senso comum pedagógico na sua atuação docente têm dado contribuições para a formação tanto de bacharéis como de licenciados, além de outros profissionais cujo currículo de formação inclui disciplinas de física, e que há pesquisadores cuja dedicação à sua tarefa de ensino é publicamente reconhecida. Talvez porque o seu senso comum pedagógico seja temperado por idiosincrasias que o distinguem, ou porque, de fato, esses pesquisadores puderam superar, de algum modo, seus obstáculos pedagógicos. (Delizoicov, 2008, pg. 5)

Resumindo, o sujeito da pesquisa tem uma grande experiência em sala de aula, uma preocupação em fazer o melhor e, em alguns aspectos, uma reflexão solitária sobre a sua própria prática, o que nessa pesquisa foi utilizado como um meio de percepção para as relações estabelecidas entre o processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação.

Um dos momentos interessantes durante a disciplina foi quando o docente solicitou que fizéssemos a discussão do plano de ensino da disciplina. Nesse momento tínhamos o objetivo claro de não preencher apenas o plano de ensino, mas sim refletirmos o seu significado e o significado de cada item que o compõe.

Nesse momento conversamos sobre os objetivos da disciplina, qual o objetivo de cada uma das etapas que ele já havia planejado. O que vamos fazer para alcançar esses objetivos? Por que aqueles conteúdos? Será que os estudantes iriam ao final do curso de física saber tudo da Física? Quais as mudanças que se deseja alcançar com a disciplina? Não preenchamos o plano, apenas usamos o espaço para discutir questões que envolviam o seu preenchimento e a sua importância na organização da disciplina e na relação da disciplina com a formação geral do aluno de física. Não encontramos respostas, porém ele tinha elementos para pensar e ficou de retomar sozinho o preenchimento do plano.

Foi possível perceber que esse professor não participava de nenhum espaço no qual pudesse realizar esse tipo de discussão. Embora a instituição procure, com alguma frequência, estabelecer momentos voltados para a formação dos docentes universitários (seminários de educação, fórum de discussão), por algum motivo ele não participava. Talvez não tivesse conhecimento da existência desses espaços ou, até mesmo, não tivesse visto sentido em participar. O próprio diálogo com seus pares poderia ser um espaço de reflexão para essas questões.

Muitas vezes todas as concepções do professor são baseadas no que Delizoicov (2008) chamou de “senso comum pedagógico”, e a superação desse obstáculo envolveria um processo de mudar uma cultura experimental, de derrubar o que Bachelard (apud Delizoicov, 2008) chamou de obstáculos amontoados pela vida cotidiana.

Quando apresentamos questões para o docente, damos ferramentas para que faça uma reflexão sobre o seu papel como formador. Docente e estudantes vão revezando papéis, ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. As aulas passam aos poucos a ser cada vez mais dialogadas. Algumas questões, em relação à matemática, outras ao conteúdo e algumas fazendo associações com o que está sendo discutido. O professor em sala de aula, pelas observações realizadas no diário de campo, demonstrava uma maior preocupação com os objetivos que tinha traçado para aquele conteúdo. Considerava, por exemplo, que se os alunos não haviam questionado o que era ensinado e interagido durante a aula, devia retomar o conteúdo na aula seguinte, discutindo-o novamente de forma diferente, o que demonstra que para ele não ocorre aprendizagem sem que ocorra a dúvida. Ao mesmo tempo passa a convidar os alunos com maior frequência para discutirem o assunto abordado na lousa com seus colegas, assunto, nessas ocasiões o papel de mediador das discussões.

Apesar de não ter investido em uma formação mais pedagógica, após finalizar a licenciatura no início de sua carreira, o professor em questão tem a sala de aula como seu espaço de aprendizagem e é nele que vai construindo, de forma intuitiva uma abordagem metodológica mais focada no aluno, mesmo defendendo que se tiver uma apresentação clara e bem organizada do conteúdo, o aluno irá aprender.

Ao longo desse processo pudemos perceber que os docentes universitários necessitam de espaços onde possam socializar e discutir questões relacionadas à docência, seus erros, seus acertos, dificuldades e potencialidades. Fomos surpreendidas com a abertura que nos foi dada pelo docente e a forma como a pesquisa conseguiu se aproximar de um professor universitário e discutir assuntos relativos a conhecimentos pedagógicos, destacando a sua importância para exercer sua função de professor, contrariando o que normalmente encontramos nos espaços universitários, particularmente naqueles vinculados a área de ciências exatas.

Em outras pesquisas tivemos a oportunidade de, no mesmo departamento, termos contato com outros docentes igualmente preocupados com outros aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, uma experiência com a introdução do conteúdo de Física Moderna (Diniz, 2008) em uma disciplina introdutória do curso de Física e outro que trabalhava com diferentes formas de avaliar em um curso de Física Básica (Diniz, 2009). Porém essas experiências não eram compartilhadas entre seus pares e nem objeto de discussão entre eles.

Na última entrevista realizada com o docente ele relatou que o interessante de ter participado da pesquisa foi que, normalmente, não tinha o hábito de pensar em tudo sobre a avaliação, as técnicas de aula, o quanto os alunos estavam aproveitando ou não.

“(...) sempre me preocupava e tentando ver de certo modo, não tão conciso, tão institucional. Eu dou aula, mas eu não tenho muitos conhecimentos de toda essa teoria de didática e de... ensino. O que eu tenho mais é a prática, embora eu tenha feito o curso de licenciatura também, mas eu depois que fiz o curso de licenciatura eu não dei mais aula para o segundo grau, e o interessante foi que você citava esses problemas e vinha discutir antes da prova e ver a questão da avaliação.”(3ª entrevista)

O interessante é ele considerar que, apesar de ter dado aula uma vida inteira, o fato de não ter seguido sua carreira como professor de ensino médio isso o torna menos professor e faz com que seu conhecimento prático tenha menos valor, confirmando a desvalorização do trabalho como professor nas universidades.

Sua história nos parece muito ligada com as escolhas profissionais e aspectos que foram valorizados na sua construção, o que nos dá elementos para compreender o fato do docente não valorizar a sua prática docente em um contexto universitário que pretende ser o

lugar por excelência da produção de conhecimento científico e tem sem sucesso profissional medida pela sua produtividade no domínio da investigação (Santos, 1996).

Um dos aspectos que fundamenta essas razões é o que Cunha (2004) aponta quando ressalta que *‘os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes dos espaços universitários e só tardiamente alcançaram uma legitimação científica’*. (p. 2)

Na última entrevista realizada ao final de nossa pesquisa sobre processos avaliativos, o professor aponta que o que ocorreu de mais relevante na experiência foi a oportunidade de discutir suas avaliações, porém admite que não houve mudanças, mas sim uma modificação e reforço no modo e na importância de se pensar sobre o tema.

Relata ainda que o objetivo da disciplina não foi alcançado por todos os alunos, pois considera que tinha por objetivo que eles saíssem da disciplina sem dúvidas e que talvez só vão aprender quando precisarem, em algum momento, de utilizar os conhecimentos desenvolvidos.

Então ressaltei se seria realmente importante aprender tudo durante a graduação? E ele afirma que:

“Não tem, e nem dá para aprender”.

Pelas respostas é possível destacar que a visão que o professor apresenta sobre o que é realmente essencial para a formação do licenciando não é clara. Então procura dar todo o conteúdo, supervalorizando sua importância na formação do futuro professor. O que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que as experiências relatadas aqui não garantem a formação do sujeito e nem sua continuidade, porém apresenta um caminho a ser trilhado junto a docentes para uma formação continuada que nos parece bastante promissor. Um caminho para a reflexão dos docentes em sala de aula, melhorando assim a qualidade dos cursos de graduação e ressignificando para o aluno o sentido da aprendizagem e a possibilidade de avaliação da qualidade e relevância dos conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação.

Ainda como uma última consideração, podemos destacar que essas reflexões e questionamentos relacionados à pedagogia universitária exigem um maior esforço para o entendimento de sua real dimensão no contexto atual, ou seja, é necessário um mergulho maior nessa área de pesquisa por meio de estudos mais aprofundados ou até mesmo de outras pesquisas.

Referências

- BORDAS, M.C.; Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: 28^a Reunião Anual da Anped, 2005, Caxambu – MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111432int.rtf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.
- CUNHA, M.I.; Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- _____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra: 2004.

- _____. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- DELIZOICOV, D. Docência no ensino superior e a potencialização da pesquisa em educação em ciências. XI EPEF, Curitiba, 2008.
- DINIZ, A.A.; FERRAZ, R.C.M.C.; PIERSON, A.H.C. Percepção dos alunos sobre a incorporação de elementos de Física Moderna e contemporânea em uma disciplina introdutória do curso de Física. In: Anais XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xi/sys/resumos/T0221-1.pdf>
- DINIZ, A.A.; PIERSON, A.H.C. Relações estabelecidas por alunos do ensino superior entre aprendizagem e processos avaliativos – um estudo de caso. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2142-2146 (ISSN:0212-4521). Disponível em: <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2155-2159.pdf>, 2009.
- LIBÂNEO, J.C.; O ensino de graduação na universidade - a aula universitária. In: XI Semana de planejamento acadêmico integrado UCG, 2005, Goiânia. Disponível em: <http://www.fadep.com.br/restrito/conteudo/pos_gestaoambiental_o_ensino_de_graduacao_na_universidade.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.; **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária LTDA, 1986.
- MOROSINI, M.C.; Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- NÓVOA, A.; Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda e Instituto de inovação educacional, 1997.
- REIS, P.G.R.; **Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de ciências da Terra e da vida** (tese de doutorado). Departamento de Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.
- SANTOS, B.S.; **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZEICHNER, K.M.; Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. p. 207-236.