



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9514 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIALOGANDO SOBRE PERFIS ESTUDANTIS E AS AÇÕES DOS DOCENTES DIANTE DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Nayara Macedo de Lima Jardim - UFV - Universidade Federal de Viçosa

Alvanize Valente Fernandes Ferenc - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIALOGANDO SOBRE PERFIS ESTUDANTIS E AS AÇÕES DOS DOCENTES DIANTE DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Resumo

Tendo como ponto de partida uma breve contextualização sobre a Formação do professor universitário, apresentamos, a seguir, o recorte de uma pesquisa realizada com 168 docentes de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais. Nosso objetivo é evidenciar as percepções dos docentes em relação ao perfil estudantil universitário e analisar as ações que esses docentes constroem diante desses “novos” perfis. A análise qualitativa dos dados coletados, por meio de questionário, se orientou pelos aportes da análise de conteúdo. Em relação à percepção dos docentes sobre os perfis estudantis, aparecem termos relativos às características dos estudantes universitários, com evidência de uma perspectiva negativa sobre esses sujeitos. Em relação às ações docentes exploramos as categorias criticidade, significação e mobilização para o conhecimento. Os dados da pesquisa evidenciam a utilização de variadas estratégias, pelos docentes, frente aos desafios postos na sala de aula universitária, e apontam para a necessidade de “atualização profissional”. O texto busca suscitar no leitor a reflexão sobre a formação pedagógica do docente universitário, sua valorização, e a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional e ações institucionais que considerem as histórias e trajetórias formativas desses profissionais.

Palavras-chave: Formação docente; professor universitário; perfis estudantis; ações docentes; desenvolvimento profissional.

As análises que vêm sendo construídas no campo da docência no ensino superior apontam que, raramente, se exigiu dos docentes universitários a aprendizagem sobre o ensinar e, menos ainda, que obtivessem referências para aprender a lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior. O que se constata, a partir de um argumento já consensual, é que o professor universitário, na maior parte das vezes, não possui formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais passa a ser responsável, quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como a relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno são desconhecidos, grande parte das vezes. Dessa forma, predominam entre os

professores universitários brasileiros o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula (ALMEIDA E PIMENTA, 2011).

Na perspectiva de Anastasiou (2011), muito do que o docente realiza em aula tem relação direta com as experiências que vivenciou como estudante. E, em suas ações nas instituições de educação superior, lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que, muitas vezes, não foram objetos de estudo e sistematização em seus percursos anteriores. A autora ressaltou que, embora os profissionais ingressem na docência por concurso, estes nem sempre priorizam o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência, restringindo-se, ao domínio da área a ser lecionada e à experiência com a pesquisa.

Visando somar ao conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre a formação do professor universitário, apresentamos, neste trabalho, o recorte de uma pesquisa realizada com docentes de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais, cujo objetivo foi identificar as percepções dos docentes em relação ao perfil estudantil universitário e analisar as ações que esses docentes constroem diante dos “novos” perfis dos estudantes.

Na construção desse texto foram explorados os dados produzidos a partir de um questionário, com questões abertas e fechadas, via google forms¹, respondido por 168 professores do Magistério Superior, de um universo de 943 docentes da universidade pública.

Para compreender e analisar as respostas dissertativas do questionário, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), percorrendo as etapas propostas por Moraes (1999), quais sejam: a preparação das informações, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou classificação das unidades em categorias, a descrição e a interpretação.

Na pesquisa, ao serem indagados acerca da percepção em relação ao perfil estudantil, os docentes explanaram sobre as características dos estudantes universitários e citaram: “falta de interesse”, “passividade”, “falta de comprometimento”, “preguiça de pensar”, “desatenção”, “falta de motivação”, “falta de criticidade”, “falta de disciplina”, “falta de criatividade”, “imediatismo”, “interesse em que tudo seja mastigado”, “falta de dinamismo”, “estudantes dependentes”, “falta de respeito ao professor”, “atenção dispersa”, “preocupação com notas e diploma sem se preocupar com o aprendizado”, dentre outras. Os termos indicados evidenciam uma perspectiva negativa do docente, ao observar o estudante.

Buscando elementos explicativos para os adjetivos atribuídos aos estudantes, encontramos argumentos em Pimenta e Anastasiou (2014). As autoras dizem que, de maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com as quais trabalha é bem pouco positiva. Apoiadas em Chauí (2001), essas autoras afirmaram que os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. E assim condicionados, esses estudantes abdicam da necessidade de pensar e desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de estratégias variadas.

Pimenta e Anastasiou (2014) também afirmaram que desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, dentre outros, são comportamentos amplamente constatados nos depoimentos dos professores pesquisados. Para as autoras, é preciso considerar que essas posturas estão inseridas em um contexto social, cuja lógica dominante é a de considerar o aluno como “cliente”, que ali está pagando por um “produto”, sendo a função do professor tornar esse produto “atraente” numa

situação em que o importante é o certificado e não necessariamente a qualidade das aprendizagens. A isso somamos a explicação de que os estudantes podem atribuir ao conhecimento da formação profissional, um valor de uso e um valor de troca. O primeiro se relaciona ao interesse, à utilidade e importância desse conhecimento para a vida das pessoas; o outro valor, o de troca, se assenta naquilo que se consegue pela aquisição do conhecimento, ou seja, uma classificação, uma certificação ou um título (SANTOS GUERRA, 2009). E aí, boa parte das vezes, o valor de troca adquire peso maior.

Pensando nos desafios postos aos docentes universitários em que as características do ensinar na universidade, hoje, demandam ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada (ALMEIDA; PIMENTA, 2011), este trabalho busca explorar, ainda, as ações que os docentes universitários desenvolvem diante dos sujeitos da aprendizagem. Para discutir essas ações serão apresentados resultados relativos à análise de conteúdo, considerando as categorias *criticidade*, *significação* e *mobilização para o conhecimento*.

Dentre as ações desenvolvidas pelos docentes universitários, diante dos sujeitos da aprendizagem, encontra-se a *criticidade*. Nessa categoria, foram identificadas ações como estimular a capacidade crítica e avaliativa; desenvolver um ensino que busque desenvolver o pensamento crítico dos estudantes; possibilitar situações complexas e polêmicas em aula para realização de debates, com o objetivo de formar profissionais mais humanos, críticos e reflexivos, voltados para a demanda da sociedade. Ao tratar da criticidade, Vasconcellos (1995) afirmou que o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências.

Ao exporem sobre a falta de criticidade e questionamento dos estudantes universitários, Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram que a criticidade é um elemento muito destacado na descrição das dificuldades que os docentes identificam em seus alunos. Para essas autoras, muitas vezes, a passividade corporal, a não participação verbal, a timidez e o medo de estar em foco levam o aluno a uma aparente postura acrítica. O próprio condicionamento de repetição do que disse o professor nas avaliações também atua como reforçador dessa postura. Podemos entender, a partir de Pimenta e Anastasiou (2014), que os professores devem planejar situações que instiguem a expressão do juízo crítico do aluno, além de organizar ações nas quais esse juízo crítico possa ser aprendido, desenvolvido e aprimorado. Dessa forma, a necessidade de se debater a formação do docente universitário, a fim identificar possibilidades de desenvolvimento profissional desses docentes, preparando-os, cada vez mais, para lidarem com os desafios presentes na sala de aula universitária, se coloca como uma ação crucial.

Outra categoria identificada na pesquisa foi a *Significação*, entendida como as ações desenvolvidas pelos docentes, nomeadamente: “trazer o conteúdo para a realidade dos estudantes”; “oferecer disciplinas com conteúdos mais significativos a esses estudantes”; tentar mostrar a inter-relação entre as diferentes disciplinas básicas e a importância delas na formação do conhecimento; dialogar o conteúdo com assuntos do cotidiano local e do mundo. Vasconcellos (1995) entende que a significação quer dizer estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. A proposta de ensino efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno, conforme Pimenta e Anastasiou (2014),

Outra categoria identificada foi a *Mobilização para o conhecimento*. Nessa categoria foram identificadas as seguintes ações: dar aulas motivacionais sobre a área de conhecimento; "tentar fazer que os estudantes cheguem para as aulas mais dispostos a discutir"; dialogar na tentativa de despertar os estudantes para importância do estudo; motivar os alunos com temas atuais relacionados a disciplinas e que possam chamar a atenção e a curiosidade desses

estudantes; fazer comentários positivos em relação a qualquer participação; incentivar a participação, as ideias diferentes; estimular o interesse; buscar estratégias para chamar atenção dos estudantes; motivar os alunos em relação ao curso. De acordo com Vasconcellos (1995), a mobilização para o conhecimento trata-se de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, o qual deve ser provocado caso não esteja presente nele. Para o autor, caberá ao professor provocar, sensibilizar, estimular. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), para que o objeto de conhecimento proposto pelo professor se torne objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isso, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento.

Como se pode perceber, a partir dos resultados explorados, os docentes utilizam de variadas estratégias frente aos desafios postos na sala de aula universitária. Ressaltamos que grande parte dos participantes da pesquisa apontam para a necessidade de “atualização profissional” e da necessidade de conhecer novas estratégias a serem utilizadas com os sujeitos da aprendizagem. Acrescentamos que para o exercício da docência universitária se requer formação profissional que dê conta de dialogar com os conhecimentos, contextos, valores, habilidades e atitudes na direção da defesa, ampliação e concretude dos direitos de todas as pessoas, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (SILVA, 2011), superando uma perspectiva centrada apenas nos conhecimentos específicos.

Por fim, esperamos com essa produção, suscitar no leitor a reflexão sobre a formação pedagógica do docente universitário, sua valorização, e a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional e ações institucionais que considerem as histórias e trajetórias formativas desses profissionais. E finalizamos com as ideias de Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida² ao destacarem que uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos, além de se ter diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhoria da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. Frente aos desafios postos pela situação da pandemia, que exigiu a reinvenção dos professores, temos observado, na instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, um movimento formativo contínuo, visando responder às demandas urgentes dos professores. Isso pode ser compreendido como um processo de investimento no desenvolvimento profissional, com implicações positivas nas práticas pedagógicas e na intencionalidade de mudanças.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011b.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. 5ª reimp. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, p.101-114, 2009.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 3, abril de 1995.

1 Site que permite a criação de formulário *online*. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

2 PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.