

## **Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação<sup>1</sup>**

Maura Maria Morita Vasconcellos\*

Cláudia Chueire de Oliveira\*\*

### **Resumo**

O artigo analisa resultado de pesquisa relativa à docência e formação pedagógica na qual um dos objetivos foi conhecer percepções de estudantes e docentes a respeito da qualidade do ensino de graduação numa universidade pública. A opção metodológica pautou-se na abordagem de cunho qualitativo, de caráter exploratório-descritivo. O questionário foi o instrumento utilizado para coleta de dados junto aos docentes e estudantes de cursos de graduação. Foram respondidos questionários por 715 estudantes e 64 docentes. Como resultado, foram identificados problemas que se relacionam: à atuação do professor, ao comportamento de alunos, à organização do curso e à instituição. Sobre a atuação do professor, priorizada neste texto, destacam-se problemas relativos à competência e ao compromisso docente, o que remete, necessariamente, à questão da formação docente. Evidencia-se a necessidade de a universidade pensar a si própria e olhar, de maneira crítica, para suas mazelas e deficiências, desenvolvendo suas responsabilidades sociais e buscando consolidar-se como instituição a serviço da educação e da construção da sociedade humana.

**Palavras-chave:** formação de professores; docência universitária; formação pedagógica.

### **University teaching: professional commitment and quality of education in undergraduate**

#### **Abstract**

The article analyzes results of research on teaching and teacher training, in which one of the objectives was to identify students and teachers' perceptions of the quality of teaching in undergraduate courses at a public university. The methodology was based on a qualitative, explorative-descriptive research. The questionnaire was the instrument for collecting data from teachers and students of undergraduate courses. Questionnaires were answered by 715 students and

\* Docente da área de Didática e do Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

\*\* Docente da área de Didática do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

64 teachers. As a result we identified problems related to the following: teacher performance, students' behavior, course organization and the institution. In regards to teacher's performance, emphasized on the text, problems related to competence and commitment were mentioned, which goes back to the issue of teacher development. Highlights the need for universities to look into its problems and deficiencies more critically, improving its social relations and trying to consolidate itself as an institution dedicated to education and the construction of human society.

**Keywords:** teacher development; college teaching; pedagogical development.

## **Introdução**

Este trabalho é parte integrante de pesquisa realizada numa universidade pública e pretendeu, entre outros objetivos, estimular processos de autoavaliação e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica entre docentes de ensino superior; conhecer percepções de estudantes e docentes de graduação a respeito de qualidade de ensino; desencadear processo de discussão sobre programas de formação pedagógica na instituição; e contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores no ensino superior. Este texto explora, especificamente, percepções de estudantes e docentes a respeito da qualidade do ensino de graduação, realizando uma reflexão informada sobre as mesmas.

Atuando como professoras de Didática na graduação em disciplinas de formação pedagógica em Cursos de Especialização e no Mestrado em Educação desde os anos de 1990, nossas atividades profissionais estão ligadas à formação de professores. A oportunidade de trabalhar com docentes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento nos fez perceber a existência de lacunas na formação do professor da educação superior. Martins e Romanowski (2010) são enfáticas ao declararem que a discussão relativa à didática e à formação de professores é urgente neste começo de século, visto que os “educadores-sujeitos”, em estudos sobre as práticas de formação, “desenvolvem-se num processo de pesquisa-ensino que problematiza a prática pedagógica, analisa-a criticamente e propõe novas práticas [...]” (p. 61).

Consideramos que seria importante conhecer as percepções de docentes e de estudantes de graduação a respeito do trabalho docente e da qualidade do ensino vivenciados. Acreditamos que as respostas dos sujeitos podem auxiliar na identificação de necessidades, críticas e sugestões para os processos de formação e atuação do docente de educação superior.

## **Procedimentos da pesquisa**

A investigação foi realizada entre os anos de 2007 e 2010 e aconteceu em dois momentos distintos. Na primeira fase, foram coletadas informações

junto aos alunos formandos de graduação da instituição. A segunda fase ouviu docentes dos mesmos cursos.

O questionário foi o instrumento de coleta de dados e interlocução com os sujeitos que representaram o universo desta investigação. A opção pela utilização de questionários, ainda que limitada pela problemática do retorno incerto, da validade e confiabilidade, foi justificada pelas considerações de Richardson (1999). Segundo este autor, o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, apresenta relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas geográficas em tempo relativamente curto.

A primeira coleta de dados foi realizada por meio de questionários endereçados aos estudantes dos 4º anos dos cursos de graduação, porque um dos objetivos específicos foi conhecer percepções de estudantes de graduação a respeito da boa atuação de docentes de ensino superior e, posteriormente, as percepções docentes, a fim de identificar tanto iniciativas bem sucedidas como necessidades, críticas e sugestões relacionadas à formação docente e à qualidade do ensino na instituição.

Foram respondidos 715 questionários por estudantes de 24 cursos consultados a respeito da qualidade do ensino vivenciada nesses cursos. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) possui 43 cursos (UEL, 2010), mas muitos não participaram por razões diversas, como, por exemplo: falta de autorização ou não resposta do colegiado do curso para a realização da consulta, dificuldade de reunir os estudantes do último ano por razões de currículo, como no caso de alguns cursos da área da saúde.

Na primeira questão, solicitamos aos alunos que assinalassem a opção (ruim/péssimo; fraco; razoável; bom; muito bom) para caracterizar o ensino recebido durante o curso. A segunda questão pediu que indicassem os problemas de ensino vivenciados durante o curso. Na terceira questão, que explicitassem o que cada um entendia como um bom ensino na universidade.

O questionário distribuído aos professores apresentou, em uma das questões, o resultado das avaliações dos alunos e perguntamos se consideravam que havia problemas de ensino em seu curso, solicitando, em caso afirmativo, que os explicitassem.

O estudo realizado articulou questões de cunho teórico e empírico, estabelecendo relações e significados que apreendessem especificidades de uma dada situação. Em que pesem os limites inerentes a qualquer tipo de pesquisa, realizamos um estudo através da análise de depoimentos de docentes e estudantes de graduação, ou seja, sujeitos que organizam suas experiências e que vivenciam a prática pedagógica cotidianamente na educação superior, num dado contexto sociocultural. São, portanto, coautores dos processos de ensinar e aprender na educação superior.

Justificamos nossa escolha baseadas em Vasconcellos (2002), que, ao estabelecer critérios para nortear possibilidades de ações transformadoras, expõe sobre a necessidade de identificação de um número significativo de envolvidos em uma instituição. Entende o autor que, por ser um produto de interpretação valorativa, indica a possibilidade de transformação decorrente do poder de ação e de recursos disponíveis em dadas circunstâncias.

O exame da realidade foi, por nós, compreendido no sentido metodológico da reflexão, que se relaciona ao sentido epistemológico, porque “[...] o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação” (FREITAS, 1995, p. 71). Neste caso, a abordagem de cunho predominantemente qualitativo, de caráter exploratório-descritivo foi considerada como o caminho mais adequado a trilhar, uma vez que possibilita apreender significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos docentes e dos alunos envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência na educação superior em diferentes áreas, bem como a qualidade do ensino vivenciado e as possíveis relações com proposições de formação docente. Estas evidenciam um “conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p. 15).

Fruto de um trabalho investigativo que reconhece nos fatos descritos “símbolos de uma cultura que possui núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 89), temos plena consciência que os dados são provisórios, relativos ao conjunto e ao contexto em questão, mas da mesma forma e pelo mesmo motivo devem ser reconhecidos como importante fonte de informação.

Foram distribuídos 740 questionários aos docentes e obtivemos apenas 64 respostas de 17 cursos. Consideramos o fato como sintoma bastante expressivo e contraditório. A não ocupação pelos professores de espaços de pesquisa que pretendem ouvir as suas vozes diminui um campo, um tempo e um espaço de possibilidade do registro de suas presença e identidade profissionais. André (2010) afirma que, quando se pretende “[...] conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente [...] temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade”, o que remete, necessariamente, a um “trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores” (p. 278).

Cunha (2010) enriquece esta reflexão ao defender que:

[...] perceber a ação docente como inserida num campo de tensões representa um avanço para as teorias e práticas da formação de professores [...] o exame da construção do campo científico da educação [deve ter] estru-

### **Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação**

turas de conhecimento fundamentais, que farão parte dos processos formativos com larga duração. Certamente é a mirada que os atinge e o contexto em que se recontextualizam que trarão formatos distintos e os legitimarão em condições peculiares. (p. 131)

Outros dados são importantes sinalizadores nesta investigação. A percepção dos 715 alunos de 24 cursos indica que o ensino recebido foi regular (262 respostas) ou bom (295 respostas). Mesmo assim, problemas de ensino foram apontados e, pelas respostas que obtivemos, foi possível perceber que a maioria refere-se a três aspectos fundamentais: atuação do professor, organização do curso e questões relativas à instituição. Para os professores, além destes aspectos, os alunos protagonizam alguns problemas. Este artigo discute e analisa especificamente os depoimentos colhidos junto a alunos de graduação e professores referentes à qualidade de ensino na instituição no que tange aos aspectos relacionados à atuação do professor.

Organizamos nossas reflexões em torno de dois eixos: trabalho docente e qualidade de ensino na universidade e universidade e compromisso pessoal e profissional do docente.

#### **Trabalho docente e qualidade de ensino na universidade**

O trabalho do docente universitário, combinação de demandas complexas que envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão, a pesquisa do ensino, o ensino para a pesquisa, a extensão como socialização, etc., muitas vezes não encontra os princípios constitucionais e os decorrentes legais assegurados nas IES. Sendo assim, realizamos um estudo que envolveu o conceito de universidade, porém sem pessimismo, nem otimismo ingênuo, procurando nos situar e contextualizar nossa realidade de universidade pública em fase de consolidação. Nesse processo, foi importante, portanto, investigar como os sujeitos alunos e professores entendem e trabalham com a perspectiva da produção de ciência na universidade, tomando por base a qualidade do ensino vivenciado.

O contexto institucional no qual ocorre o trabalho docente é de extrema importância, já que podemos verificar, no cotidiano da vida universitária, que há uma preocupação com a competência do profissional na sua área de formação, que se manifesta no estímulo da instituição e no aval de seu departamento para a realização de cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, mas o seu desempenho como professor acaba ficando sem uma reflexão sistematizada que faça de sua prática pedagógica foco de análise (FERNANDES, 1998).

Tal consideração nos remete à contradição de que, ao priorizar a pesquisa no ambiente que também é de ensino (pela implicação de recursos e condições de sustentação da carreira produtora de ciência), há a instalação do

desconhecimento dos próprios processos educativos geradores da ciência. Strack, Loguércio e Del Pino (2009) auxiliam na reflexão ao destacarem que:

O desconhecimento dificulta os questionamentos e, ao não se questionar, não se reflete, não se reavalia e não se muda. Entender que as políticas de avaliação das agências de fomento são construídas pelos próprios pesquisadores e, portanto, passíveis de mudança, autoriza uma resistência a essas formas avaliativas. Por outro lado, tanto agências de fomento à pesquisa quanto governo e professores parecem não perceber que a desqualificação no trabalho docente na graduação resulta, a médio prazo, em formação de iguais em incompetência [...] [e] é preciso formas iguais em competência para que a pesquisa tenha continuidade e progresso. (p. 434)

Tanto na revisão de literatura como na observação da realidade do ensino no cotidiano das instituições, encontramos um panorama que aponta cada vez mais para a necessidade de formação pedagógica dos professores de ensino superior. Nesse sentido, Isaia (2006, p. 80) afirma que,

[...] as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino.

A universidade deve procurar cumprir um requisito básico de sua responsabilidade: investigação e docência de qualidade. Segundo Georgen (2006), a questão da qualidade das atividades de investigação e de docência é o primeiro e mais importante compromisso social da universidade, por serem estas suas duas atividades básicas.

A qualidade, a nosso ver, deve ser compreendida no sentido que lhe confere Cortella (1998), que adjetivada de social, é indicadora da presença de: uma sólida base científica, de formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.

A qualidade da docência é um fator importante que, com frequência, tem sido ignorado pela universidade. Só a quantificação do fracasso escolar já seria suficiente para que questionássemos sobre o que, de fato, acontece no ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2007). A liberdade de cátedra e as relações hierárquicas produziram uma cultura que “[...] exime os professores de dar conta do que fazem, já que tampouco são reconhecidos seus méritos por fazê-lo bem” (p. 189). Entende o autor que os ajustes da vida universitária podem intervir em

### **Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação**

diversos aspectos de sua organização, mas podem não dizer nada sobre a atividade de seus professores, elemento essencial para a qualidade do ensino.

#### **A educação de qualidade**

é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11)

Dourado; Oliveira e Santos (2007) argumentam que é fundamental analisar a qualidade da educação numa perspectiva polissêmica envolvendo questões intra e extra escolares assim como os diferentes atores individuais e institucionais. Isto implica o mapeamento dos diversos elementos para avaliar os atributos desejáveis ao processo educativo tendo em vista a produção e disseminação de conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A qualidade do ensino, por sua vez, está atrelada ao conceito de formação docente, que, esclarece Imbernón (2006), deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e, na atualidade, é pensada levando em consideração a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos. No cotidiano das instituições, em geral, não há um envolvimento efetivo na construção de espaços e tempos para o compartilhamento de experiências.

Representativa desse clima há, nas instituições públicas, uma estrutura departamental voltada para o gerenciamento burocrático de disciplinas [...] é deixado pouco espaço para as atividades auto, hetero e interformativas indispensáveis aos docentes, para que eles se constituam verdadeiramente como professores e formadores. (ISAIA, 2006, p. 67)

A formação de qualidade deve ser adequada às necessidades profissionais e sociais de maneira a repercutir na qualidade do ensino. A ideia de qualidade no ensino nos remete diretamente à questão da competência docente. Embora o termo competência se encontre desgastado pela conotação que adquiriu no seu uso pelas ideologias neoliberais, definidoras das reformas educacionais atualmente no país, é utilizado, aqui, no sentido que lhe confere Rios (2001), que, recuperando o aspecto dialético dos polos técnico e político da competência, propõe a ética como mediação entre os dois aspectos.

Nas respostas que coletamos dos estudantes de graduação, observamos que há uma incidência de problemas de ensino relacionados à questão da competência docente.

Segundo um estudante, o que mais faz diferença na qualidade do ensino na universidade é a qualidade do trabalho docente, já que “o problema de infra-estrutura não é primordial, pois os alunos convivem com isto buscando outras soluções. O problema principal é a incapacidade da docência.” (Aluno de *Design Gráfico*). Professores também reforçam esta perspectiva, indicando que “alguns docentes têm problemas de ordem técnica e pedagógica, que impedem um ensino mais bem articulado e contextualizado” (Docente do Curso de Matemática).

O conceito de qualidade de ensino não é estático e nem existe um único modelo, por depender da ideia de formação e de ensino que se tem, da qualidade dos docentes e dos alunos de uma instituição educacional (IMBERNÓN, 2006). Consideramos a qualidade de ensino de um ponto de vista didático ou pedagógico, permeada pela dimensão ética inerente a todo trabalho docente.

A falta de conteúdo ou de conhecimento de alguns docentes foi apontada, revelando que há “[...] professor despreparado para o ensino (pouco conteúdo); professor manipulável, pois não tem embasamento para argumentar, gerando falta de confiança” (Aluno do Curso de Relações Públicas). Os próprios professores percebem o problema e comentam que

Muitos docentes passam nos concursos (efetivos e/ou temporários) tendo pouca ou nenhuma experiência prática. Quando ao atuar, não sabem relacionar seu conteúdo com o cotidiano real. Ficam muito preocupados em formar pesquisadores e esquecem-se de formar o profissional. (Docente do Curso de Educação Física)

Um grande desafio no ensino superior, indicado por Isaia (2006), é a efetiva aplicação da transposição didática no trabalho docente, ou seja, ir do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. O saber fazer implica domínio dos conteúdos articulado com domínio das técnicas, das estratégias para realizar um trabalho pedagógico.

Além dos problemas apontados pelos estudantes, declararam os professores que algumas questões relacionadas aos estudantes contribuem para a falta de qualidade no ensino. Entre estas questões, destacam-se os problemas gerados pela falta de conteúdos básicos dos alunos ingressantes e a falta de motivação, já que muitos não se comportam como estudantes, e sim como alunos que apenas buscam um diploma.

Sobre estes comentários dos professores, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a visão dos docentes sobre os alunos é bem pouco positiva e

lembram que os alunos chegam à universidade por meio de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos anos escolares na direção do vestibular. Nesse contexto, foi reforçado um comportamento com pouca criticidade, voltado para passar no vestibular e não para a aprendizagem. As autoras acrescentam outros problemas relacionados, tais como desinteresse, falta de comprometimento, passividade e individualismo, e alertam que estas questões e outras igualmente complexas constituem, de fato, desafios a um trabalho docente de melhor qualidade, pondo a necessidade de mudanças na postura de professores e alunos diante da ciência e do conhecimento, além de alterações nas condições de trabalho de professores de ensino superior.

A questão da didática, ou melhor, da falta de didática de alguns professores foi apontada pelos estudantes considerando que “os professores universitários são profissionais liberais investidos da posição de professores, sem preparo algum para essa função” (Aluno do Curso de Engenharia Civil). O problema foi também apontado por docentes.

Tais considerações nos remetem à questão de que a docência integra tanto o saber e o saber fazer como o modo de ajudar o aluno a construí-los. Os professores devem ter domínio de sua área de conhecimento, sobre como seus alunos aprendem e como podem ser auxiliados nesse processo. Em outras palavras, a especificidade da docência superior deve levar em conta três tipos de conhecimentos: o conteúdo específico, o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo (ISAIA, 2006).

Entre os problemas didáticos, os alunos destacam críticas relacionadas ao planejamento das aulas:

Alguns professores muitas vezes não preparam aulas, acabam dando o que vem na mente na hora da aula, algumas vezes repetem os conteúdos das aulas anteriores, desestimulando os alunos. Não cumprem a ementa proposta no início do ano, fazendo com que os conteúdos se atrasem. (Aluno do Curso de Música)

Além disso, a metodologia adotada pelo professor, segundo alguns estudantes consultados, muitas vezes é inadequada, por exemplo, quando o professor lança mão de um número excessivo de textos, mas realiza poucas discussões em sala de aula, ou quando fica “falando” quatro aulas seguidas, sentado na sua mesa, sem inovar sua forma de trabalhar os conteúdos. É significativo o fato de a primeira atitude ter sido alvo de referência em 25% das respostas de alunos de um mesmo curso e que a postura tradicional tenha sido citada em quase todos os cursos. A quantidade de textos e a pouca exploração destes podem estar revelando dificuldades relativas ao planejamento de aulas e à necessária transposição didática.

Por parte dos professores, este problema é visto ainda sob o ponto de vista da necessidade de realizar um trabalho de planejamento coletivo e não apenas de âmbito individual no curso. Um dos professores exemplificou muito bem a questão ao afirmar que o contexto institucional universitário é propício ao exercício solitário da docência. Corroborando este ponto de vista, Isaia (2006) alerta que o trabalho de equipe e de cooperação é um dos desafios a serem enfrentados pelos professores e suas instituições e a superação só pode ser alcançada em um trabalho participativo entre todos os envolvidos. Como apontam Borba, Ferri e Hostins (2006), problemas com a avaliação da aprendizagem e dificuldades na definição de objetivos e procedimentos didáticos são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados em programas de formação continuada de docentes universitários.

A profissão de professor, “[...] que tem como resultado uma obra e não um produto, implica a responsabilidade humana e social e é, por isso, uma profissão de natureza muito especial”. (GEORGEN, 2006, p. 90). O desafio reside justamente em pensar a formação de docentes que formam outros sujeitos. E, diante deste dilema, é importante destacar, como o faz Bolzan (2008, p. 109), as seguintes questões: “Como aprender a docência ou como construir-se como docente neste nível de ensino? Quais as implicações dos processos formativos para a educação superior e sua relação com a professoralidade?”

Segundo Bolzan (2008), a pedagogia universitária deve ser compreendida como um espaço em movimento, no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada. Dessa forma, a universidade precisa ser concebida como um espaço de formação, na busca da concretização de uma docência de qualidade no ensino superior.

Os problemas de ensino relacionados à competência docente são complexos e envolvem muitos aspectos que estão entrelaçados nas dimensões técnica e política, tendo a ética como mediação. Vinculadas à dimensão ética da competência, estão outras dimensões que envolvem o projeto dos cursos, questões institucionais e políticas educacionais, mas é a questão do compromisso pessoal e profissional do docente universitário, apontada por estudantes e docentes nesta pesquisa, que destacamos a seguir.

### **A universidade e o compromisso pessoal e profissional do docente**

Nosso trabalho foi realizado numa universidade e, portanto, é necessário deixar claro qual o conceito de universidade que temos em mente. Em primeiro lugar, citamos aquele explicitado por Chauí (1999), que compreende a universidade como instituição social, que se caracteriza como ação e prática social, ideia que se contrapõe à concepção de universidade como instituição administrativa, imposta pelo modelo neoliberal.

A universidade assim concebida está a serviço da educação e da construção de uma sociedade mais humana. Dessa forma, deve ter como norte o sentido da educação, que é o da humanização, que é o mesmo que “possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162)

Enricone (2007) considera que os problemas da prática educacional de nível superior não podem continuar a se resumir a “problemas meramente instrucionais” (p. 151), ao contrário, devem ser objeto de ações e discussões que envolvam “uma mudança simbólica em movimento” (p. 155), considerando o modo como a “[...] dimensão profissional do docente universitário tem a ver com o funcionamento de políticas de administração” (p. 156) nos níveis pedagógico, pessoal e institucional. Para a autora, qualquer modalidade de educação universitária de professores deve “[...] partir das intenções e dos valores do presente e orientar-se para as expectativas do futuro, que nunca está determinado, ainda que dependa das possibilidades entre as alternativas agora existentes” (p. 157).

Tudo o que uma pessoa faz, sem dúvida, expressa o que ela é. O professor, ao agir, expressa sua condição humana, por mais que alguém possa querer conceber o ofício como algo predominantemente técnico. É claro que sua ação se dá em interação com outros seres humanos, que se influenciam mutuamente, sendo a ação, na realidade, a expressão de um sujeito dotado de uma cultura subjetiva. No entanto, o social não anula as singularidades e não é possível considerar a ação educativa entre pessoas sem contemplar os sujeitos individualmente. Devemos, portanto, levar em consideração o professor como pessoa e como agente pedagógico. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações e, desse universo, fazem parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Além disso, é preciso acrescentar que o ensino não é uma ação mecanizada. É guiado por motivos que não são indiferentes a valores, porque cada ação envolve uma escolha entre alternativas e se desenvolve por meio de relações entre pessoas, dirigindo suas vidas e exercendo posições de poder, porque muitas vezes são tomadas decisões que têm a ver com as relações de igualdade. O currículo é uma seleção cultural valorizada e é decidido entre outras possibilidades.

Entre as concepções e valores que encontramos, está o reconhecimento da importância da relação humana com os alunos e a importância da forma de relacionamento que se estabelece entre professores e alunos. Contrapondo-se a este princípio, estudantes indicam que há “professores que não aceitam críticas honestas e realizam retaliações aos alunos que os criticam” (Estudante de *Design Gráfico*).

O compromisso que o docente tem com seu trabalho, seus alunos, sua instituição e com a educação é revelado por meio de suas atitudes no cotidiano de sua prática pedagógica. É justamente este compromisso que falta na postura de alguns docentes e, até mesmo nos depoimentos dos docentes, há referências a este descompromisso. É muito preocupante quando estudantes indicam que há “[...] professores desmotivados e descompromissados; falta de preparação das aulas, atraso dos professores” (Aluno do Curso de Música). Outra afirmação de uma aluna do Curso Pedagogia expõe a mesma atitude: “professores sem comprometimento, sem vontade de dar aulas”.

Diante disto, não podemos deixar de levar em consideração o professor como pessoa e como agente pedagógico. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações e, desse universo, faz parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 32), “a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”. Os aspectos pessoais envolvidos na docência ficam em evidência no relacionamento que o docente estabelece com seus alunos, na forma de tratá-los, valorizá-los e no respeito que demonstra pela pessoa do aluno.

O comprometimento que o professor demonstra para com o aprendizado e o crescimento intelectual de seus alunos está aliado à questão da competência docente. As duas questões caminham juntas porque, para realizar um bom trabalho, é necessário querer realizá-lo, é necessário um grau de intencionalidade, que se revela no desejo de realizá-lo bem. Estas considerações, necessariamente, remetem-nos à questão da formação do docente do ensino superior.

A formação de professores é uma área de investigação e de práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos pelos quais os professores adquirem ou melhoram seus conhecimentos para intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da instituição (PACHANE, 2006). O desenvolvimento profissional docente acrescenta Imbernón (2006), não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou estimulado por uma situação profissional que tanto pode permitir quanto impedir o desenvolvimento de uma carreira docente.

Este conceito de formação docente não se limita ao sentido tradicional, inspirado num modelo ideal, preconcebido de desenvolvimento do indivíduo, mas amplo, que inclui o conceito de desenvolvimento profissional docente, implicando no diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e de sua comunidade e o desenvolvimento de programas e atividades para atender a estas necessidades.

### Algumas considerações

Os problemas identificados neste estudo nos remetem, necessariamente, à questão da formação docente e do desenvolvimento profissional do professor e nos indica a necessidade de a universidade pensar a si própria e olhar, de maneira crítica, para suas mazelas e deficiências para poder desenvolver cada vez melhor seus compromissos e responsabilidades sociais, além de consolidar-se como instituição a serviço da educação e da construção de uma sociedade mais humana.

É importante enfatizar que não pretendemos, com esta investigação, realizar um julgamento do trabalho de nenhum colega, mas sim trazê-los como colaboradores efetivos para uma reflexão compartilhada a respeito de formas de envolver a instituição em projetos formativos de nossos docentes, com vistas a uma maior qualidade do ensino que praticamos.

O fato de termos decidido estudar a formação do professor universitário não significa que compreendemos o processo formativo de uma maneira simples e única. Como já reafirmou Morosini (2001), este é complexo e múltiplo e não poderá traduzir-se em apenas um modelo de prática, nem poderá ser buscado como critério isolado de qualidade do ensino superior.

A educação sistematizada, que se refere à ação educativa intencional, apresenta-se ao homem como um problema, vale dizer, como algo que ele precisa fazer e não sabe como. Este problema faz com que a educação ocupe a consciência de todos nós educadores, fazendo que nos preocupemos e que, com ela e sobre ela, reflitamos. Essa inquietação é o que nos move na direção de pesquisas e investigações que possam esclarecer questões obscuras relativas às necessidades educativas e formativas. Na educação superior, a essência do questionamento no ensino é mola propulsora de novas pesquisas, as quais, necessariamente, geram modificações no ensino e assim sucessivamente. Incluir a formação docente superior no âmbito desse contexto é permitir a consolidação da universidade como espaço pedagógico de construção do homem que se preocupa com a educação dos seus semelhantes.

### Referências

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 57-68.

Maura Maria Morita Vasconcellos – Cláudia Chueire de Oliveira

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** [recurso eletrônico]14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.102-120.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 203-215.

CHAUÍ, M. S. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211-223.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-149.

DOURADO, L.F. (Coord.); OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições – The quality of education: concepts and definitions**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 145-159.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 95-112.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GEORGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. **Universidade e compromisso social**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciaturas. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.61-80.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Plano, 2001. p.15-33.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-145.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STRACK, R.; LOGUÉRCIO, R.; DEL PINO, J. C. Percepções de professores de ensino superior sobre a literatura de divulgação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 425-442, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **A UEL em dados**. Disponível em: <<http://www.uel.br/portal/index.php?pagina=principal.php>>. Acesso em: 10 out. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

**Maura Maria Morita Vasconcellos – Cláudia Chueire de Oliveira**

**Notas**

<sup>1</sup> Texto inédito, Relatório de Pesquisa financiada pelo CNPq (Processo 475845/2007), aprovado pelo Comitê de Ética da Área, Parecer n.108/07, CAAE n.0117.0.268.000-07, em 31/05/2007, Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos, registro CONEP 268.

**Correspondência** – Campus Universitário – Rodv. Celso Garcia Cid (PR 445) – Km 380, CEP: 86051-990 – Londrina, Paraná, Brasil, Cx. Postal: 791

*E-mail:* mmorita@sercomtel.com.br – cchueire@uel.br

Recebido em 10 de março de 2011

Aprovado em 15 de junho de 2011