



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

SILVIA LUIZA ALMEIDA CORREIA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O estudo investiga as concepções de formação profissional e do processo de ensino-aprendizagem a partir das representações dos docentes do ensino superior. É possível qualificar as suas ações norteadoras em: compreender quais saberes que os entrevistados consideram fundamentais para exercer a docência e obter o desenvolvimento dos estudantes no ensino superior e como concebem a formação necessária para o exercício da docência universitária. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e de natureza exploratória na qual se procurou esclarecer conceitos e ideias presentes nas representações sociais dos docentes. Para tanto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para fundamentar e delimitar o campo teórico do presente estudo. Como instrumento para coleta de dados foi utilizada a pesquisa de campo, da qual participaram docentes do ensino superior de diversos cursos e a entrevista semiestruturada, utilizando-se a técnica de Bardin para análise e tratamento dos dados. Os resultados demonstraram que as concepções docentes de formação profissional ainda são de caráter submetido à norma, de natureza eminentemente instrumental e voltada para o mercado assim como de um processo de ensino-aprendizagem centrado nos conteúdos

Introdução

O conhecimento sobre a docência universitária, a formação de profissionais e o processo de ensino aprendizagem ainda é incipiente no Brasil, apesar do grande esforço dos estudos realizados sobre suas experiências, percursos formativos e profissionais. As investigações em curso atualmente tentam compreender, reconstruir e avançar ainda mais neste campo de conhecimentos (ANASTASIOU, 2007; BECHER, 2001; CAMPO e FANFANI, 1989; CONTRERAS, 2002; VIEIRA, 2009; PIMENTA, 2009; SOARES, 2010; CUNHA, 2008; TARDIF, 2002). Neste sentido, este artigo busca evidenciar, através da fala dos entrevistados, quais as concepções de formação profissional e do processo de ensino-aprendizagem que se encontram presentes a partir das representações sociais da docência universitária, procurando contribuir para se (re)pensar a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal e profissional da docência universitária na contemporaneidade. A pesquisa foi resultado de uma investigação desenvolvida junto a professores que atuam no ensino superior, numa iniciativa que surgiu durante o oferecimento de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. O desenvolvimento da pesquisa contou com a realização de uma pesquisa bibliográfica relacionada aos temas a serem investigados; temas que foram debatidos de forma dialógica e que, a partir daí, se constituíram como insumos teóricos para nortear a pesquisa.

Como parte desse processo maiêutico, foram realizadas leituras de textos (livros, artigos), aprofundando-se a fundamentação teórica sobre concepção de profissão universitária, desafios deste século para a docência e a universidade, assim como a concepção de ensino e aprendizagem envolvendo práticas pedagógicas, formação do profissional e concepções de universidade. Desta forma foi se construindo, não só o referencial teórico, mas também a problemática e perspectiva metodológica envolvendo as técnicas e os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados.

Pôde-se constatar, a partir desses estudos, que os desafios enfrentados pela a docência universitária, demandados

pelas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, delinea uma problemática da pesquisa que retrata uma realidade complexa na qual o docente universitário é convocado a atuar. Os estudos foram estruturantes para elaboração do texto da pesquisa, na medida em que contribuíram para decompor e recompor as argumentações, estabelecer relações e interpretações, auxiliar na composição do guia das entrevistas e das inferências dos estudos.

Neste contexto surgiu como objetivo da investigação da pesquisa: conhecer as representações da docência universitária sobre a formação profissão docente e sobre o ambiente de ensino aprendizagem em que atua, tendo como questões norteadoras: quais as concepções dos entrevistados sobre a formação profissional e sobre o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa coletiva foi desenvolvida a partir da realização de entrevistas com professores do ensino superior de uma universidade pública e de duas faculdades particulares, sendo que todos entrevistados tinha o bacharelado como formação inicial e, destes, um possuía mestrado e dois com mestrado em andamento.

Foi definido como abordagem metodológica, o uso da pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e como estratégia para coleta de dados a entrevista semiestruturada que se baseou em um guia elaborado para orientar a realização das mesmas. Para a tratamento e análise dos dados resultantes das entrevistas, optou-se por trabalhar com categorias e unidades de sentido, o que foi realizado por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). De tal forma que as categorias procuraram refletir os temas chaves enquanto as unidades de sentido procuraram retratar os pontos centrais das falas dos sujeitos na tentativa de externar as concepções existentes no ser, saber e fazer docente.

O artigo foi elaborado tendo como base a exploração dos processos vivenciados em sala de aula pelos docentes entrevistados. As articulações entre a fundamentação teórica construída e as falas dos sujeitos assim como os sentidos evidenciados na análise dos dados que possibilitaram a construção de inferências realizadas na pesquisa foram fundamentais para a desconstrução de concepções prévias pelo pesquisador a respeito do tema, demandando um permanente processo de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) e de criação no ato de elaboração das inferências num processo de *práxis* criativa (VÁZQUEZ, 2011) realizada que possibilitaram a construção final desse trabalho.

A formação de profissionais e o processo de ensino aprendizagem

Por meio de breve revisão na literatura estrangeira pode-se identificar vários autores que se preocupam com esta questão (BECHER, 2001; CAMPO, 1989; CONTRERAS, 2002; VIEIRA, 2009; TARDIF, 2002). No Brasil se somam a esses esforços de investigação os estudos de Anastasiou (2007), Cunha (2008), Pimenta (2009), Soares (2010), dentre outros.

Sob esse aspecto, importantes contribuições para compreensão sobre a constituição e crises das profissões modernas advém dos estudos de Campo e Fanfani (1989). Isto porque, o modelo das profissões liberais tomado como referência de uma profissão ideal já não é mais capaz de dar conta de uma série de transformações demandadas pelo avanço científico e tecnológico e por novos problemas e necessidades que surgiram na contemporaneidade. A esta crise se acrescenta o modelo cultural estabelecido na universidade que administra o conhecimento e suas formas de produção e reprodução, através do que Becher (2001) denomina de *tribus* acadêmicas. Verdadeiras células de organização social, cujas práticas podem ser visualizadas através de guetos cartesianos disciplinares que, por sua vez, se aglutinam em áreas que este autor classifica como ciências puras, humanidades, tecnologias e ciências sociais aplicadas, dotadas de epistemologias e metodologias próprias, o que dificulta a interligação dos saberes, numa visão mais complexa do homem, da pessoa e do profissional, condição necessária para enfrentamento da crise profissional na atualidade.

Para Tardif (2002), o profissional necessita, no decorrer de sua ação, saber fazer determinadas coisas e desempenhar funções, o que termina por desencadear a formação de determinadas habilidades no ato de ensinar, no qual é importante o domínio, com propriedade e profundidade, da área de conhecimento que tem a intenção de ensinar e de atitudes que auxiliem na formação integral dos seus alunos, envolvendo um conjunto de vários saberes específicos que produzem a totalidade de ser professor, e que devem constituir o processo de ensino, aprendizagem e formação. Assim, a concepção de formação é resultado de vivências, leituras, interconexões e características próprias da profissão, que se articula à experiência de vivenciada nas disciplinas, no currículo, na vida profissional e que são resultantes da história de vida do professor, da própria sociedade, da instituição escolar e seus atores e das diferentes instâncias formativas.

É importante salientar que, as concepções docentes construídas nas “relações que o professor estabelece com seu trabalho são de natureza humana, sujeitas a interferências valorativas e construídas num contexto de complexibilidade”. (CUNHA, 2008, p. 267). Um contexto que não se restringe à sala de aula. Assim, o docente universitário, no exercício da sua profissão, passa a enfrentar desafios na formação de profissionais para atender as necessidades da sociedade

tendo que, ao mesmo tempo, dedicar-se à produção de conhecimento. Uma complexidade que se encontra enraizada na epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002) e que se revela nas tarefas profissionais desenvolvidas mediante processos de ação-reflexão-ação.

No entanto, as práticas pedagógicas da docência universitária revelam, por outro lado, que a formação de profissionais na universidade ainda se sustenta dentro de uma concepção pautada a partir de um modelo aplicacionista de conhecimentos, habilidades e atitudes em que a teoria se encontra desarticulada da prática profissional. Neste sentido, Tardif (2000) explicita a necessidade urgente das universidades fazerem rupturas com a lógica disciplinar como forma de superar essa desarticulação entre teoria e prática nos processos formativos.

Uma formação administrada sob o modelo da racionalidade técnica e, portanto, distante da prática profissional, numa visão de natureza eminentemente instrumental, na qual se procura atender interesses estritamente de mercado. Uma concepção de formação que dificulta a construção de uma identidade profissional que proporcione uma visão crítica e emancipatória na construção da autonomia docente. Pimenta (2009), identifica os saberes docentes como um dos aspectos importantes a serem considerados na formação na construção da identidade da profissão do professor. Saberes que se mostrem capazes de produzir rupturas com o modelo tradicional de ensino, assumidos como uma concepção de formação articulada a práticas inovadoras dentro do paradigma emergente (SANTOS, 2005). A autora parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão e da revisão constante dos significados sociais da profissão das tradições, mas também da reafirmação de práticas já consagradas culturalmente e que permanecem de forma significativa influenciando o docente no exercício da sua profissão.

Assim, o docente universitário, no exercício da sua profissão, passa a enfrentar esses desafios na formação de profissionais para atender as necessidades da sociedade e, ao mesmo tempo, dedicar-se à produção de conhecimento. E, ao exercer estas atividades, muitas vezes, enfrenta diversas dificuldades nas relações interpessoais e de natureza sócio-afetiva. (SOARES, 2010); seja na sala de aula, no trabalho ou no desenvolvimento da pesquisa de natureza interdisciplinar e colaborativa. Muitas destas dificuldades estão associadas à ausência de conhecimentos pedagógicos específicos para lidar com estas situações.

Dificuldades, às quais se somam concepções positivistas de ciência e de um processo de ensino-aprendizagem pautado na transmissão, centrado no professor e no ensino, inseridas num contexto de racionalidade técnica e instrumental, distante da prática profissional, e que se encontram comumente presentes na universidade (ANASTASIOU, 2007). Concepção do conhecimento enquanto produto acabado, visto como uma verdade absoluta e inquestionável que pouco considera o estudante e o professor como sujeitos ativos e históricos e, portanto, capazes também de construir conhecimentos. Tudo isto sem falar nas efetivas condições de trabalho que nem sempre favorecem ou possibilitam o docente, tanto atuar através no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras tanto individualmente como em processos coletivos, dialógicos, críticos e reflexivos; assim como em buscar uma formação continuada através de cursos de pós-graduação, preenchendo lacunas formativas, cada vez mais explicitadas nas pesquisas.

Análise dos dados e Resultados da pesquisa: o que revelam

Na fala dos entrevistados pode-se perceber uma concepção de formação que se traduz numa articulação da teoria com a prática de forma aplicacionista, dentro de uma visão eminentemente instrumental. Isto fica explícito quando um dos entrevistados manifesta como um dos desafios para a docência universitária que o *“distanciamento entre a teoria e a prática, gera um desinteresse uma desmotivação; o aluno não se sente preparado para enfrentar o mercado”* (P1), fato que é também reafirmado por P2 quando insere a necessidade de *“trazer sempre exemplos práticos para que ele possa aplicar na realidade”*, e também por P3 na medida em que relata sobre suas atividades que na *“primeira unidade, trabalho o conteúdo da disciplina e na segunda faço uma atividade prática direcionada ao conteúdo do primeiro momento”*.

Assim, pode-se constatar que todos entrevistados têm uma perspectiva da prática como aplicação da teoria, o que é criticado por Tardif (2002) quando destaca que no desenvolvimento dessas ações pouco se considera a prática com uma epistemologia própria sendo, portanto, incapaz de gerar teoria e contribuir para a produção de rupturas com o modelo de formação vigente. Essa concepção não concorre para a formação de professores profissionais, portanto com autonomia para lidar com os problemas do contexto da prática.

Outro viés que se pode perceber na fala dos sujeitos é a expectativa de uma formação restrita para atender aos interesses de mercado. Fato que ocorre quando manifestam suas preocupações com uma formação na qual *“o aluno não se sente preparado para enfrentar o mercado”* (P1) ou com *“uma educação voltada para a necessidade do meu aluno, para uma melhor capacitação das suas competências e principalmente uma formação profissional adequada às competitivas exigências do mundo dos negócios”* (P3).

A formação de profissionais voltada exclusivamente para atender a interesses de mercado, conforme se insere como uma preocupação dos entrevistados vai de encontro às orientações na direção de uma formação mais ampla para a educação de acordo com os pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (DELORS, 2001) que apontam para a necessidade de um saber ser, saber conhecer e saber se relacionar articulado ao saber fazer. Uma visão que, em determinados momentos parece surgir dentre os entrevistados quando manifestam uma preocupação também com os conhecimentos voltados para uma formação para a vida, de forma mais integral, ainda que não consigam inserir de forma clara como isso possa acontecer. Tal fato pode ser verificado quando um dos entrevistados (P3) destaca que *“uma relação de ensino e aprendizagem sólida e consistente torna aptos para o mercado de trabalho e para agregar valores a sua vida”*.

Esta concepção mais ampla de formação aponta para outros saberes além dos conteúdos específicos da formação profissional. A concepção da necessidade de saberes que vão além daqueles restritos ao campo dos conhecimentos específicos, através da qual o docente passa a ser capaz de considerar as singularidades e diversidades dos alunos também aparece na fala dos indivíduos quando expressam que:

Na sua disciplina, para que você tenha êxito até o final você tem que fazer um trabalho de nivelamento, ou seja, colocar mais atividades. [...] direcionadas para aquele aluno que teve um pouco mais de dificuldade inicial. Então você faz um trabalho específico com ele, com mais desafios, para que você possa trazer ele ao ritmo da turma. Senão vai acontecer dele não conseguir acompanhar e aí, vai ter muita dificuldade na disciplina ao longo do percurso. (P2).

No entanto, a superação das dificuldades passa pelo enfrentamento de diversos desafios para o exercício da docência universitária e parecem ultrapassar os limites da ação individual esbarrando num contexto mais amplo de formação que envolve a instituição e a própria sociedade. Dentre os desafios enfrentados para o exercício da docência universitária, os entrevistados apontam:

Uma carga horária excessiva muitas vezes de três turnos, falta de tempo para a capacitação, excesso do uso das tecnologias, incentivo a pesquisa e a publicação e um salário adequado a sua titulação. O docente no mundo globalizado precisa estar atualizado o tempo todo, o seu excesso de trabalho. Às vezes não permite um avanço nos seus estudos, a busca de uma titulação adequada é exigência atual das IES. Não basta apenas fazer um excelente trabalho pedagógico, é necessário da titulação de Mestre e Doutor. (P3).

Ao mesmo tempo os docentes reconhecem as dificuldades institucionais para que sejam realizados investimentos na qualificação docente, quando explicitam que:

Nossa hora aula é insuficiente para atender a toda esta demanda de livros atualizados, tecnologia de ponta, viagens de estudos e intercâmbios e cursos para capacitação. O professor atual sente-se desmotivado diante deste contexto, muitas vezes sem perspectivas de mudanças rápidas, isso impacta na sua produção intelectual e na sua carreira de docente. Eu enfrento todos esses desafios com outro olhar, sou dinâmica ao extremo, portanto tenho mais de uma profissão, trabalho muito de domingo a domingo, buscando fortemente uma estabilidade financeira para realizar os meus projetos na docência, porque continuo afirmando que sou feliz por ser professora. (P3).

No desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, entretanto, a força do paradigma normativo se manifesta em contraposição a uma postura de emancipação, na forma de uma obediência dogmática à ementa do curso, o que fica evidenciado quando um dos participantes da pesquisa explica *“todas as minhas disciplinas têm uma ementa específica, tenho que seguir o modelo já estabelecido pela instituição”* (P3). Contudo, a entrevistada continua sua fala contrapondo que já *“na seleção dos conhecimentos sou criteriosa, busco a atualização constante, com a criatividade e inovação destes conteúdos, eles são valiosos para uma excelente aprendizagem”*. Neste sentido, a procura resgatar certa autonomia exercida por meio do processo de seleção dos conteúdos, ao tempo em que vislumbra nesse resgate o compromisso com a qualidade da aprendizagem.

Já no tocante à concepção de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, a fala da entrevistada P1 de que *“aprender a aprender é importante para que o aluno possa experimentar o conteúdo que foi proposto na sala de aula”* aponta para a importância da articulação teoria e prática na efetivação da aprendizagem, onde os conteúdos precisam ter um significado nas vivências e experiências dos estudantes. Essa é uma preocupação já manifesta nos princípios da UNESCO de uma aprendizagem para a vida, que ultrapasse o limite dos conteúdos acadêmicos ministrados pelo professor na sala de aula, na direção de uma formação mais ampla do cidadão para também aprender a conhecer, a

ser, a fazer e a conviver na sociedade humana.

Uma concepção de aprendizagem preocupada com a relação entre os conteúdos veiculados e suas relações com a experiência do sujeito *“no momento em que ele começa a questionar e começa a fazer referência com o seu dia a dia com a sociedade, ou seja, ele começa a fazer indagação comparação, e até mesmo observações do que foi aprendido em sala de aula com que ele tem na vida real”* (P1). Concepção que se manifesta de acordo com a formação do professor e vai do encontro ao pensamento de Pimenta (2009, p.40) quando afirma que *“o método de ensinar e de fazer aprender depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”* (PIMENTA, 2009, p. 40) onde, a partir deste lugar, define suas estratégias e recursos de ensino e, portanto, o caminho a seguir.

Demonstra ainda a necessidade de uma avaliação processual para acompanhamento deste processo de ensino-aprendizagem que se manifesta quando vislumbra *“as dificuldades não só pela prova formal, onde se tem uma avaliação escrita, mas também pelas atividades que são desenvolvidas continuamente”* (P1) a partir da qual pode perceber *“aquele aluno que não participa, ou que, não consegue se expressar, ou não tem interesse em buscar revelar a sua opinião”* (P1). Uma etapa, na perspectiva da entrevistada que apresenta como fundamental para tomada de decisão do professor no sentido da inclusão do aluno no processo de ensino-aprendizagem, superando suas dificuldades nas relações com os conteúdos.

Para consecução desta avaliação, em contraposição a uma avaliação que na sua ótica *“ainda é desenvolvida no modo mais tradicional”* utiliza diferentes estratégias tais como *“estudo de caso, resumos, avaliação formal e escrita, discussões através de mesa redonda, seminários”* (P1). por meio das quais tem a compreensão de que, quando convidado *“a participar do processo de discussão o aluno passou a ter resultado mais positivo e o processo de aprendizado se modificou”* (P1).

A configuração da avaliação também se apresenta nos meios do ensino com uma permanência na figura da autoridade do professor que avalia e classifica os alunos. Muitas vezes, a falta de uma formação adequada do professor o leva a repetir uma avaliação à qual ele mesmo era submetido em seu processo de escolarização. As vivências como alunos se repetem nas ações como educadores. Mas é preciso ir além. E, neste caso, é preciso ampliar a ideia de avaliar.

Para Moretto (2010, p.11) *“o primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas”*. Sob esse aspecto, é importante ressaltar que a complexidade de ações e estratégias relacionadas à avaliação se encontra presente no exercício do docente universitário. E é a partir deste pressuposto que o *“saber fazer”* torna-se necessário para aprendizagens significativas.

Assim, a avaliação não pode ser concentrada apenas no final do processo de aprendizagem, como comumente se faz. São necessários esforços contínuos para que o processo de aprendizagem possa atingir os objetivos, tanto do professor como dos estudantes, por meio do *feedback* e de como o processo está se realizando, ficando à vistas sugestões de mudanças, alterações de instrumentos e implementação de novas estratégias para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

O desempenho e o exercício do professor são importantes para o processo de avaliação e requer capacitação para lidar com a complexidade do ensino, uma vez que muitos professores que atuam em instituições de Ensino Superior, na maioria das vezes não tiveram em sua formação uma preparação didático-pedagógica específica.

O ensino é uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do educador para instrumentalizar, política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social. Ensinar para a compreensão significa a existência de uma estreita relação entre professor e aluno. É um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem. (VEIGA, 2010, p. 160).

O professor, por sua vez, deve dispor de conhecimentos técnicos, além de atuar como mediador do processo de aprendizagem, ser capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem, atuar como transformador, multicultural, intercultural, reflexivo, capaz de trabalhar em equipe e de enfrentar deveres e os dilemas éticos da profissão e ainda poder investir na sua formação continuada.

Considerações Finais

A pesquisa possibilitou conhecer as representações dos docentes do ensino superior sobre a formação profissional e o processo de ensino-aprendizagem a partir de dados oriundos da pesquisa bibliográfica e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores de faculdades e universidade. A compreensão foi possível pela análise das respostas

fornecidas nas entrevistas aplicadas e sua articulação com a pesquisa bibliográfica. Os referenciais bibliográficos consultados possibilitaram construir um arcabouço teórico que, além de iluminar o campo empírico da pesquisa também subsidiou a análise, o tratamento e a interpretação dos dados no tocante à formação profissional e ao processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido no sentido desta formação.

Assim, com este objetivo de conhecer as representações da docência universitária sobre a formação profissional e o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa demonstrou que existe, por parte dos entrevistados, uma visão de formação profissional de natureza instrumental e voltada para o mercado, o que não leva, necessariamente, a colaborar para romper com o atual modelo de formação. O estudo trouxe, de igual forma a importância apresentada para o acolhimento aos interesses do mercado de trabalho o que não contribui para uma formação mais ampla dos educandos. Verificou-se ainda que os entrevistados preocupam-se em abordar saberes que ultrapassam os conteúdos específicos da formação profissional, o que implica no enfrentamento de múltiplos desafios, tais como: excesso de carga horária falta de tempo para a capacitação, dificuldades de formação, dentre outros. Constatou-se também que a perspectiva de aceitação da norma instituída para desenvolvimento do trabalho acadêmico foi outro fator, apontado pelos entrevistados, como limitante na sua atuação como docente universitário, ainda que haja tentativa de resgate de certa autonomia por meio do processo de seleção dos conteúdos, assim como do comprometimento com a qualidade da aprendizagem.

Constatou-se também a importância atribuída à aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, bem como a valorização de uma aprendizagem articulada entre os conteúdos e suas relações com a experiência dos educandos, incluindo as avaliações processuais para acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em oposição à avaliação tradicional. Fato que se traduz, neste sentido, numa alerta para as instituições de ensino e para a legislação que pouco têm atentado para necessidade de formação continuada do docente universitário que, muitas vezes, carece de uma formação continuada, incluindo a didático-pedagógica, como condição necessária e desejada para enfrentamento dos seus desafios.

Evidencia-se através deste trabalho a importância do papel do docente, que além dos conhecimentos técnicos e de ser um guia e mediador do processo de aprendizagem, deve, igualmente, ser consciente da relevância de seu papel como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. As representações dos docentes entrevistados demonstraram essa importância da docência universitária para o processo de ensino-aprendizagem, como forma de atuar numa complexidade do ensino superior, cujo desempenho e participação do professor são fundamentais para enfrentamento dos desafios do mundo atual que demandam uma qualificação envolvendo saberes mais amplos como integrantes do seu desenvolvimento profissional.

As concepções apresentadas apontam para uma necessidade de formação continuada do docente universitário, principalmente relacionadas ao conhecimento pedagógico no sentido de aprimoramento de um processo de ensino-aprendizagem tendo como centro o estudante, numa perspectiva de “aprender a aprender”. O que implica no desenvolvimento de competências, que envolvam o pensar, sentir e agir através críticos, dialógicos, reflexivos e humanos, ou seja solidários, cooperativos e democráticos. Que incorpore a avaliação não apenas do pontos de vista cognitivo, mas também afetivo e relacional, identificando as dificuldades e propondo estratégias de aprendizagem, numa concepção de avaliação que corresponda às necessidades de uma universidade e de uma sociedade que vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo como pessoa e profissional.

Por fim, entende-se, cada vez mais, a importância e urgência de uma necessidade de uma formação docente para além dos conteúdos e de uma racionalidade técnica. Uma vez que a atuação docente implica na complexidade de saberes para lidar com pessoas, que são sujeitos de culturas sociais, crenças, religiões e perfis diferentes. Um investimento que certamente terá implicações relevantes para atender às necessidades do ensino superior, na direção de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, de melhoria do progresso da educação e da qualidade de vida da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade*. Joinville: UNIVELLE, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHER, Tony. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPO, Víctor Manuel Gómez; FANFANI, Emílio Tenti. *Universidad y profesiones: crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores, 1989.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: Cadernos de Pedagogia universitária, p. 01-38, set. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PIMENTA, Selma G. **A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente**. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra R; RIBEIRO, Marinalva L. (Orgs.). *Docência: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M, Raymond D. **Saberes, tempo e aprendizagem**. Educação e Sociedade Campinas: 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VIEIRA, Flávia (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática*. Portugal: De Facto, Editores, 2009.

1 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – UNEB; Mestre em Contabilidade – FVC; Graduada em Ciências Contábeis – UNEB

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: