



LETÍCIA RAMON DE MEDEIROS  
CRISTIANE BRAUER ZAICOVSKI  
DORALICE LOBATO DE OLIVEIRA FISCHER

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar a situação dos alunos dos programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* de uma Instituição de Ensino Federal do Estado do RS quanto à reflexão do ensinar e aprender na educação superior em relação a sua abordagem na disciplina de docência orientada. Este artigo refere-se à parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG, o qual foi realizado através de revisão bibliográfica e aplicação de questionário. O mesmo, composto por treze perguntas, entre as quais uma específica, sobre a tal reflexão: A disciplina de docência orientada fez uma reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior? O maior percentual, 43, 75 %, dos alunos que participaram desta pesquisa respondeu que NÃO.

**Palavras-chave:** docência orientada; atividade docente; formação de professores.

## INTRODUÇÃO

O ensino agrícola de nível superior no Brasil teve início, em 1877, com o Curso de Agronomia da Imperial Escola Agrícola da Bahia e, a partir da década de 60, ampliou sua abrangência com o enorme crescimento da oferta de cursos de pós-graduação, nível de mestrado (CAPDEVILLE, 1991). A partir de então, criaram-se novas carreiras profissionais, com o aumento de novos cursos e vagas, e, a pós-graduação na área, sempre foi considerada uma das mais desenvolvidas, além de sua pesquisa por ela produzida ter qualidade de nível internacional. Neste sentido, acredita-se que a formação de profissionais agrícolas de nível superior é uma das áreas mais bem sucedidas da educação brasileira (CAPDEVILLE, 1991).

Devido ao contexto histórico do desenvolvimento de cursos superiores e de pós-graduação, na área de Ciências Agrárias, e toda sua contribuição para o desenvolvimento do País, é que se faz necessário refletir sobre a qualidade da preparação dos futuros docentes nesta área do conhecimento.

A importância da formação docente parece estar suprimida diante da relevância da produção científica na educação superior, notadamente na Área de Ciências Agrárias. Na maioria das vezes, os alunos dos cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* são bacharéis, portanto, a formação docente depende única e exclusivamente da disciplina de docência orientada ou se aluno estiver disposto a investir em uma especialização *Lato-Sensu* voltada para tal finalidade como complemento para a sua formação.

A qualificação no nível de Mestrado e Doutorado deveria por si só preparar o profissional, sem haver a necessidade de complementação da formação docente. No entanto, a valorização da questão didática se evidencia no momento da realização de concursos públicos para professores do ensino superior, onde geralmente constitui-se de Prova Didática e Prova de Títulos.

Verifica-se um desafio, para grande parte dos egressos dos cursos de Pós-Graduação *Stricto*



*Sensu*, principalmente graduados em cursos de bacharelado, atuar como professor na educação profissional e superior devido à pequena carga horária estipulada pelos programas para estágio em docência, sendo que, algumas vezes, nem mesmo são cobradas em nível de mestrado.

Conforme Moura (2008), a questão da formação de professores para educação profissional e tecnológica (EPT), ultrapassa os limites da mesma, estendendo-se na formação de professores para carreiras universitárias nas áreas de bacharelados.

A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê no "artigo 66" que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" e ainda que "a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino".

Conforme Freitas & Seiffert (2007), a lei estabelece ainda, que pelo menos um terço do corpo docente das universidades seja titulado em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, fortalecendo esse nível de ensino como espaço para a formação docente.

No entanto, ao que se refere à formação e preparação do professor da educação profissional e/ou de ensino superior, para o exercício de ensinar, estudos relatam a respeito da pouca atenção dada a este segmento de ensino (FERENC, 2005). Conforme a autora, os docentes deste tipo de ensino não apresentam uma identidade única, devido à diversidade e multiplicidade da educação superior brasileira, ficando evidente a ausência de uma política diretamente voltada para a formação de novos professores.

A formação para o exercício do ensino profissionalizante e superior deve ser vista como uma área que demanda atenção, pois quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino, esta se limita "a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos cursos de pós-graduação, com carga horária média de 60 horas" (FERENC, 2005). Encontra-se nesta disciplina, na maioria das vezes, as referências e orientações para o professor atuar em sala de aula, não se observando qualquer exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática que proporcione a construção de uma identidade profissional para a docência (FERENC, 2005).

Tornando-se específico e próprio da profissão docente, a função de ensinar, não se admite que professores não recebam uma formação adequada para atender as reais necessidades dos alunos e do ser professor (VEIGA et al., 2000).

No ambiente de formação acadêmica em cursos *Stricto Sensu*, o estudante é mais estimulado e cobrado a investir na sua freqüente formação para a pesquisa, considerando-se que a titulação não afirma excelência no desempenho pedagógico, sendo que a pós-graduação *Stricto Sensu*, responsável pela formação de docentes para o Ensino Profissionalizante e Superior, tem dado mais



atenção à formação do conhecimento científico, ficando para segundo plano a formação do conhecimento pedagógico e demais conhecimentos relacionados à docência (FERENC, 2005).

A docência do Ensino Profissionalizante e Superior requer conhecimentos científicos e específicos de cada área, no entanto, estes não são suficientes, pois é necessário que o professor adquira conhecimentos pedagógicos, didáticos, éticos, políticos, entre outros, imprescindíveis, assim como os científicos e específicos, para integrar uma prática docente de qualidade ao processo educacional (CHAVES, 2014).

Além disso, algumas instituições atribuem como pré-requisito profissional à formação pedagógica, além da formação de Mestrado e Doutorado. André (2007) questiona se na sua origem, os programas de pós-graduação tinham uma preocupação básica com a preparação de professores para o ensino superior, pois na sua consolidação, têm dado ênfase à pesquisa, sendo assim como deve caminhar sua evolução atual?

Muitos são os docentes universitários que não obtiveram formação inicial ou continuada para exercer a atividade de professor, predominado a cultura de que o conhecimento e domínio de determinado campo do saber é suficiente para tornar-se este tipo de profissional da área da educação (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

O Parecer nº 977 de 03/12/1965 relata no parágrafo 10 que *"o programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos, constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos"* e no parágrafo 14 *"Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado será confiada tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa"*. Para o nível de Mestrado não fica clara a exigibilidade de disciplinas voltadas para docência.

Atualmente, existe uma preocupação quanto à formação dos professores que atuam no Ensino Profissionalizante e Superior, já que se tem percebido em suas práticas uma falta de preparo para formar profissionais, sendo que os mesmos são treinados apenas pelos cursos de Pós-Graduação em que é priorizada uma formação para a pesquisa, tornando seus alunos estritamente pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo (NEUENFELDT, 2015).

O estágio em docência é uma etapa importante para vida profissional dos futuros professores, onde se oportuniza atividades práticas de formação de docentes sendo acompanhados por um professor mais experiente, servindo de suporte, interagindo, compartilhando, sugerindo e incentivando seu orientando (NEUENFELDT, 2015).

Em estudo similar, Mello & Oliveira (2005), observaram pelos dados coletados em seu trabalho, a *"supervalorização"* da pesquisa, ressaltando, ainda, que a pesquisa não é tão somente uma das maiores funções da pós-graduação, mas também uma pré-condição de sua relevância social e de qualidade acadêmica dos cursos, haja vista os benefícios de financiamentos, vinculados às ativi-



dades associadas com a pesquisa, bem como a implantação de recursos didáticos e a melhoria das condições de produção da pesquisa em um contexto em que o número de áreas de interesse comum e as parcerias na investigação conjunta entre ciência, tecnologia e cultura cresçam rapidamente.

Outro fator que foi considerado de fundamental importância neste trabalho, foi que grande parte dos intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica, concluindo assim, os gestores dos departamentos e centros universitários, ao buscarem a qualidade do curso, deveriam preocupar-se com esse tipo de formação, contribuindo com a experiência profissional do docente nas mais diferentes áreas do conhecimento, e crendo que, o papel da disciplina de Didática do Ensino Superior seria um aliado nesse processo (MELLO & OLIVEIRA, 2005). Para as autoras, no atual contexto dos programas de pós-graduação, em que esses campos são, de modo geral, desvinculados sendo irreal que se cumpra uma função docente sem qualquer tipo de preparação pedagógica.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Qual é a importância de refletir sobre o ensinar e o aprender na educação superior na "Área de Ciências Agrárias"?

De acordo com Pessoa (2011), o conhecimento científico se estrutura em um conhecimento gradual e aditivo da realidade analisada ou decomposta em parcelas que uma lógica dedutiva ordena e assegura, assim também, a realidade de tal ordenamento. Para a autora, no ensino superior, o que se pretende não será simplesmente a aquisição de determinados conteúdos ou a reprodução de determinado tipo de conhecimento, as competências próprias de uma fase inicial de aprendizagem, no ensino superior, as pessoas estão numa fase avançada de aprendizagem, em que se pretende que os sujeitos valorizem, compreendam e saibam utilizar informação e que saibam pensar e resolver os problemas surgidos em contextos reais, por natureza complexa.

Conforme Anastasiou (2016):

*"O verbo ensinar, do latim insignare, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de ..."*

Para esta autora, a forma de aplicação das aulas na atualidade resume o ensino como sendo definido pela simples transmissão da informação sendo o professor, fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade.

Esta situação vem ao encontro da reflexão que foi citada no presente trabalho, visto que, não se verifica preparação didático-pedagógica na formação de bacharéis, sendo a Pós-Graduação res-



ponsável por ofertar tal capacitação. No entanto, verifica-se que a disciplina de docência orientada resume-se apenas na transmissão da informação mediante uma palestra, sem qualquer abordagem das questões didáticas que contextualizam o conceito de aula.

Conforme Moreira (2010), a aula expositiva ainda é a estratégia mais utilizada na educação superior nos dias de hoje, sendo a mais criticada por ser considerado ensino transmissivo, não construtivista e ultrapassado.

Para Freire (2011), o ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Segundo o autor, não há docência sem discência, sendo que quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender.

Já para Fávero e Marques (2012), aprender e ensinar são ações individuais e coletivas que acontecem constantemente na nossa vida. Para os autores, aprendemos quando alguma alteração acontece na nossa forma de compreender o mundo, e ensinamos quando socializamos algo que sabemos para alguém de forma direta ou indireta. Ainda de acordo com os autores, pensar a aula universitária requer muito mais do que chegar a classe e ministrar um conteúdo, pois é necessário criar situações que estimulem, aos estudantes, atividades de descoberta, problemas de pesquisa, a fim de que possam formular perguntas em face da complexidade da vida e à multiplicidade de informações.

Ainda de acordo com Fávero e Marques (2012):

*"Trata-se de "uma pedagogia capaz de integrar atividades de pesquisa e atenta às diferenças conceituais dos alunos" a fim de que estes possam se sentir sujeitos do processo de socialização e apropriação do conhecimento que estão adquirindo na universidade."*

A aula universitária deverá ser um ambiente que promova a curiosidade intelectual, estimulando o sentido crítico e permitindo compreender a realidade, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DELORS, 1999).

Baldoíno (2012), com o objetivo de pesquisar teorias e práticas que possam auxiliar o professor universitário a promover um processo de ensino e aprendizagem significativo no Ensino Superior visando o apontamento de possibilidades, caminhos, sugestões que pudessem servir de objeto de reflexão a professores e formadores de professores no ensino superior, conclui que Ensinar na Educação Superior de forma significativa envolve várias dimensões, como por exemplo, reconhecer o acadêmico como um ser sócio histórico, como alguém que possui vivências, uma trajetória de vida e uma bagagem cultural. Para o autor, mais que uma dimensão cognitiva, trabalhar de forma democrática e dialógica no contexto universitário requer por parte do educador respeito aos educandos e confiança na sua capacidade de intervir no mundo e contribuir significativamente para construção das aulas. O uso da exposição dialogada e da problematização do conteúdo pelo educador por acreditar que estas estratégias possibilitam ao docente e ao discente serem "sujeitos ativos" no processo



ensino-aprendizagem Baldoíno (2012).

Pessoa (2011), com o objetivo de analisar os diferentes contributos teóricos do construtivismo e, em especial, da Teoria da Flexibilidade Cognitiva de R. Spiro, nos processos de aprendizagem do ensino superior e estabelecimento das implicações de tais concepções na pedagogia universitária, aponta algumas estratégias pedagógicas através de contributos da teoria da flexibilidade cognitiva a seguir:

**Aprender no ensino superior – uma fase de aprendizagem avançada:** as diversas situações de aprendizagem diferenciam-se em função da fase em que os alunos se encontram relativamente ao domínio de conhecimentos;

**Aprender no ensino superior – domínio de conhecimentos pouco-estruturados:** a estruturação e a complexidade são características do domínio dos conhecimentos habitualmente correlacionadas e presentes no ensino superior;

**Aprender no ensino superior – a complexidade e a flexibilidade:** a aprendizagem com estas características, por explorações conduzidas de forma não linear e multidimensional, produz *flexibilidade cognitiva*, ou seja, a capacidade para utilizar o conhecimento em novas situações, preocupação importante ao nível do ensino superior;

**Ensinar no ensino superior - o contributo da teoria da flexibilidade cognitiva:** aprender em domínios complexos e pouco-estruturados requer novas formas de conceber o processo ensino. O conhecimento que tem de ser utilizado de muitas formas também terá de ser ensinado de muitas formas;

**Evitar o excesso de simplificação e de regularidade:** a complexidade dos saberes deve ser privilegiada em detrimento da sua simplificação;

**Múltiplas representações:** a aprendizagem em domínios complexos e pouco-estruturados requer múltiplas representações do conhecimento, ou seja, múltiplas explicações, múltiplas dimensões de análise;

**Centralidade dos casos:** Esta teoria utiliza o caso como elemento fundamental na contextualização das aprendizagens e dos saberes;

**Conhecimento conceptual como conhecimento em utilização:** o conhecimento é construído, de acordo com a Teoria da flexibilidade Cognitiva, através da sua utilização;

**Construção de esquemas flexíveis:** atravessando paisagens conceptuais em muitas direções, o conhecimento que tem de ser utilizado de muitas formas também tem de ser ensinado de muitas formas, isto é, mostrado como é utilizado em várias situações, o que a abordagem centrada no caso torna possível;

**Não compartimentação dos conceitos e casos (múltiplas interconexões):** o conhecimento que tem de ser utilizado de muitas formas e de forma flexível em muitas situações ou casos,



não pode ser compartimentado; e,

**Participação ativa e orientação na gestão da complexidade:** em domínios pouco-estruturados, a construção do conhecimento em que o aluno está ativamente envolvido, terá, porém de ser acompanhada por supervisores especialistas no domínio, que ajudem o aprendente a gerir a complexidade.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de coleta de dados qualitativos aos discentes de oito Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da área de Ciências Agrárias, pertencentes a uma Instituição de Ensino Federal do Estado do RS.

Foi aplicado um questionário com 13 perguntas diretas e indiretas sobre a disciplina de docência orientada. Ao todo foram entrevistados 16 alunos, sendo possível verificar através deste trabalho que os Programas ofertam a disciplina de diferentes formas, podendo ser obrigatória ou não no nível de mestrado. A dinâmica da disciplina também é realizada de diferentes formas, conforme o programa, assim como, o método de avaliação dos alunos.

Para elaboração do questionário foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores para o ensino superior e legislação pertinente ao assunto envolvendo a disciplina de docência orientada nos programas de pós-graduação.

O questionário aplicado foi semi-estruturado, composto por perguntas abertas e fechadas. Através dos dados obtidos com as perguntas abertas foi realizada a interpretação das mesmas que entre as quais a questão central do presente artigo foi: A disciplina fez uma reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior?

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As respostas obtidas nos questionários confirmam o que todos os autores citados relatam, pois 43,75% dos alunos de pós-graduação entrevistados responderam que não fizeram uma reflexão entre o ensinar e o aprender, ficando explícito que apenas cumpriram uma carga horária exigida pelo programa, porém, sem a preocupação em relação ao conteúdo trabalhado e se este foi assimilado pelos os alunos ou não.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a importância da necessidade de reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior, principalmente na área das “ciências duras”. A afinidade da Área de Ciências Agrárias com a de Ciências Exatas e da Natureza influencia a produção científica voltada para pesquisa, e o ensino nesta área do conhecimento, não menos importante, pode perder sua qualidade se não for repensado a tempo. O ensinar e o aprender não são uma receita, é troca, percepção e construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. da G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Oficina 3 - Desafios docentes na avaliação processual. Disponível em: [www.gpesd.com.br/baixar.php?file=136](http://www.gpesd.com.br/baixar.php?file=136). Acesso em 29/08/2016.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. v.10, n.15, p.43-59, jan.-jun., 2007.
- BALDOINO, E.F. Ensinar e Aprender na Educação Superior: Possibilidades de Uma Prática Progressista. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v.13, n.2, p.25-34, out. 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.
- Brasil. CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) –2011-2020; Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura, 2010.
- Brasil. Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Documenta, nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 1965.
- CHAVES, A. P. Formação pedagógica docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v.11, n.3, p.94-101, set-dez 2014.
- CAPDEVILLE, G. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set.-dez. 1991.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 43p.
- FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. In: IX APEND SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, p.03, 2005.





## O ENSINAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO- TOSENSU EM CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIA



FREITAS, M. A. de O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.60, n.6, p.635-640, nov-dez, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

MELLO, M. A. V. de; OLIVEIRA, A. de M. A didática de ensino superior no processo de formação pedagógica nos cursos de Pós-Graduação da UFV e UFMG. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, p. 63, 2005.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, P.23-38, 2008.

MOREIRA, M. A.; VEIT, E. A. **Ensino Superior: Bases Teóricas e Metodológicas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2010. 225p.

NEUENFEDT, M. C. **Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>>. Acesso em 26/02/16.

PESSOA, M. T. R. Aprender e Ensinar no Ensino Superior – Contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. **Revista Portuguesa de Pedagogia** Extra-série, p.347-356, 2011.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a Aula em Foco**. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.