



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CECÍLIA ROSA LACERDA

**A EXPERIÊNCIA DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E O SABER
ENSINAR: ESTUDO COM PROFESSORES DOS CURSOS DE
BACHARELADO**

FORTALEZA

2011

CECÍLIA ROSA LACERDA

**A EXPERIÊNCIA NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E A RELAÇÃO
COM O SABER ENSINAR: ESTUDO COM PROFESSORES DOS
CURSOS DE BACHARELADO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira. Eixo Temático: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L135e Lacerda, Cecília Rosa.
A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar : estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior / Cecília Rosa Lacerda. – 2011.
248 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Formação de professores.
Orientação: Prof. Dr. Jacques Therrien.
- 1.Universidades e faculdades particulares – Fortaleza(CE) – Corpo docente. 2.Professores universitários – Formação – Fortaleza(CE). 3.Professores universitários – Fortaleza(CE) – Atitudes. 4.Educação – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE). 5.Teoria do conhecimento. 6.Prática de ensino. 7.Desempenho. I. Título.

CECÍLIA ROSA LACERDA

**A EXPERIÊNCIA NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E A RELAÇÃO
COM O SABER ENSINAR: ESTUDO COM PROFESSORES DOS
CURSOS DE BACHARELADO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira. Eixo temático: Formação de Professores.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jacques Therrien (PhD) (orientador) - UFC

Profª. Dra. Bernadete de Souza Porto - UFC

Profª. Dra. Ana Maria Iório Dias - UFC

Profª. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias - UECE

Profª. Dra. Maria Eliete Santiago - UFPE

À autora desta frase: "Mãe, existe fada da tese?"

Luiza, 5 anos. (13 de setembro de 2011).

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Ele, Deus, aquele que aparece quando estamos alegres e tristes; que na labuta do ato de escrever nos dá iluminação e no mistério da vida nos diz o caminho.

Meu agradecimento especial para meu orientador Prof.Dr. Jacques Therrien, por suas orientações, por acompanhar desde o mestrado o meu desenvolvimento acadêmico e por sua cumplicidade nas produções realizadas.

Aos todos os educadores que me acompanharam no meu percurso pessoal, acadêmico e profissional.

Aos meus professores, desde o ensino fundamental das montanhas de Minas Gerais aos da pós- graduação com a energia do mar cearense.

Aos amigos das pastorais sociais, na certeza da edificação de uma sociedade mais justa e humana.

Aos alunos, com quem ensinei e aprendi conteúdos da vida.

Aos colaboradores da Instituição investigada, com os quais debatemos e construímos a aprendizagem docente.

À Profa. Dra. Isabel Sabino, pelas contribuições e intervenções no momento certo da investigação.

À Profa. Dra Ana Lório, que me acompanhou com os sonhos de uma educação de qualidade na ocasião do COOPEFOR.

À Profa. Dra. Bernadete Porto que. com seu olhar sensível e com sua dimensão humana inexplicável, acreditou e estimulou meu desenvolvimento profissional.

A Irmã, amiga e comadre Margarete, que juntas começamos a pensar a ideia do doutorado e as trocas constantes de buscar ser mais feliz no mundo que partilhamos.

Aos amigos Cristina Façanha, Selene Penaforte, Alexandre Santiago, Miguel Sávio, grandes incentivadores do meu percurso pessoal.

As colegas de eixo de pesquisa, Raquel Azevedo, Ruth Pinho e Kennedy, pelas intervenções necessárias no percurso de pesquisa.

A minha secretária do lar, Cristina, que cuidou com seu saber específico do meu bem precioso, Luiza.

A Gláucia Albuquerque (*in memoriam*) que, com paixão, me apresentou à ANPED.

Ao meu pai Raimundo Lacerda (*in memoriam*) com quem aprendi os valores cristãos e humanos.

A minha mãe, irmãos e sobrinhos, que me ensinaram o valor da família e pela alegria no calor do aconchego familiar.

As irmãs beneditinas do Mosteiro da Santa Cruz, especialmente Irmã Catarina, que, à luz de São Bento e Santo Agostinho, destinou orações para o êxito desse trabalho.

A enteada Lorena, que vibrou com os avanços da pesquisa e compartilhou com alegria os momentos de elaboração.

Ao meu amor, Álvaro, que partilhou e comunga comigo os sucessos e a certeza de um mundo mais feliz para todos.

À Luiza, com sua alegria, brincadeira e imaginação de fadas oportunizou motivação para conclusão deste trabalho.

A todos, minha eterna gratidão!

SOL DA PRIMAVERA

Beto Guedes

Quando entrar setembro

E a boa nova andar nos campos

Quero ver brotar o perdão

Onde a gente plantou

Juntos outra vez...

Já sonhamos juntos

Semeando as canções no vento

Quero ver crescer nossa voz

No que falta sonhar...

Já choramos muito

Muitos se perderam no caminho

Mesmo assim não custa inventar

Uma nova canção

Que venha nos trazer...

Sol de primavera

Abre as janelas do meu peito

A lição sabemos de cor

Só nos resta aprender

Aprender... Já choramos muito

Muitos se perderam no caminho

Mesmo assim não custa inventar

Uma nova canção

Que venha trazer. Sol de primavera

Abre as janelas do meu peito

A lição sabemos de cor

Só nos resta aprender

Aprender...

RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa que teve por objeto a experiência do exercício da profissão e o saber ensinar, um estudo com professores dos cursos de bacharelado. O objetivo foi compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. E os objetivos específicos foram: caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores, identificando os elementos da ação situada que contribuem para interferir nas suas deliberações em sala de aula; identificar a relação entre a formação específica e sua prática em sala de aula; mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência; analisar as práticas dos professores, diagnosticando como se define e se faz a competência docente e examinar os saberes da experiência, elaborando, de forma colaborativa, os princípios de uma competência da docência universitária. Para responder à questão de pesquisa, a investigação trabalhou no âmbito teórico, as categorias trabalho docente, profissionalidade, epistemologia da prática e competência docente. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores bacharéis que exercem concomitantemente a profissão de sua formação específica nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação e Sistema de informação de uma instituição superior privada. A investigação baseou-se na abordagem qualitativa com referencial teórico-metodológico da pesquisa colaborativa, caracterizando pela socialização dos saberes elaborados no percurso da pesquisa, dando o enfoque formativo e investigativo, simultaneamente. O trabalho de campo teve a duração de um ano e meio, incluindo momento de imersão, por meio de entrevistas, debates, orientações, reflexões e estudos de casos de ensino, cuja análise foi realizada. Para a análise, apreciou-se a importância das enunciações coletivas elaboradas no percurso da investigação, bem como os significados tecidos pelos professores colaboradores, estabelecendo questões, relações e identificação dos elementos apresentados no conteúdo, articulando com os aportes teóricos. Os resultados reafirmam a tese de que os saberes construídos no exercício da profissão podem ser articulados aos saberes necessários à docência no ensino superior. É preciso repensar a docência, valorizando os saberes elaborados na prática da profissão da área específica com os saberes experienciais do trabalho docente articulados aos conhecimentos teóricos da aprendizagem. As diversas formas de ensinar traduzem e perpassam a experiência profissional da área de atuação específica. O impacto da pesquisa na prática do professor foi manifestado por significativas mudanças, ainda tímidas, mas significativas, percebidas ao longo da investigação. A convivência com o grupo pela abordagem da pesquisa colaborativa despertou provocações de ordem epistemológica, manifestadas pela compreensão da docência como profissão; a percepção da importância da cultura colaborativa entre os professores; a prática de abertura para intervenções entre os pares; a apropriação das exigências inerentes à profissão docente; o entendimento da contribuição da profissão da área específica para os saberes da docência, despertado para a importância da articulação das profissões e o investimento na disponibilização de tempo para a docência.

Palavras-chaves: Trabalho Docente. Profissionalidade. Epistemologia da Prática. Competência Docente.

ABSTRACT

This thesis results from a survey that aimed at the experience of practice teaching and learning, a study with teachers of the bachelor's. The goal was to understand how higher education teachers without formal teacher training and experience in professional activities concurrent jurisdiction to draw specific teaching in the bachelor's at their practice. The specific objectives were to characterize the pedagogical concepts and practices of teachers, identifying the elements of the situated action that contribute to interfere in their deliberations in the classroom; to identify the relationship between specific training and practice in the classroom; to map how the integration happens between acting in their professional activity and the specific profession of teaching; to analyze the practices of teachers, diagnosing how it is defined and makes the expertise to examine the knowledge and teaching experience, working out in a collaborative way, the principles of the competence of university teaching. To answer the research question, this investigation has worked in the theoretical categories of teaching, professionalism, epistemology of practice and teaching competence. The subjects were ten graduated teachers that simultaneously exercise the profession of their specific training courses in Administration, Accounting, Communication and Information System of a private higher institution. The research was based on a qualitative approach to theoretical and methodological framework of collaborative research, characterized by the socialization of knowledge developed in the course of the study, giving formative and investigative approach, simultaneously. The research lasted one year and a half, including the time of immersion, through interviews, discussions, guidance, reflections and studies of educational cases, whose analysis was developed. In order to analyze, the importance of collective utterances produced in the course of research was appreciated as well as the meanings woven by the teachers staff, setting issues, relationships and identification of the elements identified in the content, articulating with the theoretical contributions. The results reaffirm the thesis that knowledge constructed in the profession may be linked to the knowledge necessary for teaching in higher education. We need to rethink teaching, valuing the knowledge developed in the practice of profession on the specific area with the experiential knowledge of teaching articulated with theoretical knowledge of learning. The various ways to teach translate and permeate the professional experience of the specific area. The impact of research on teacher practice was manifested by significant changes, even shy, but significant, perceived throughout the investigation. Living with the group through the approach of collaborative research raised provocations of epistemological order, expressed by the understanding of teaching as a profession; the perception of the importance of collaborative culture among teachers; the practice of opening for interventions among peers; the ownership of the requirements of the teaching profession; the profession's understanding of the contribution of the specific area of knowledge for teaching, awakened to the importance of articulating the professions and the investment on time available for teaching.

Keywords: Teaching Work. Professionalism. Epistemology of practice. Teaching Competence.

RÉSUMÉ

La présente thèse est le résultat d'une recherche qui a eu pour objet l'expérience de l'exercice de la profession et le savoir enseigner, une étude menée avec des professeurs des cours de licence (bacharelado), dont le but a été de comprendre comment les professeurs de l'enseignement supérieur sans formation pédagogique formelle et avec des expériences simultanées dans des activités professionnelles spécifiques élaborent leur compétence pour ce travail enseignant dans des cours de licence (bacharelado). Ses buts spécifiques cherchent à caractériser les conceptions pédagogiques et les pratiques des professeurs, en identifiant les éléments de l'action située qui contribuent à intervenir dans leurs délibérations en salle de classe; à projeter le processus d'intégration entre l'action dans son activité professionnelle spécifique et la profession d'enseignement; à analyser les pratiques des professeurs, en diagnostiquant comment se définit et se fait la compétence enseignante et à examiner les savoirs de l'expérience, à partir de l'élaboration, de façon collaborative, des principes d'une compétence de l'enseignement universitaire. Pour répondre à la question de la recherche, notre investigation a travaillé dans le domaine théorique des catégories concernant le travail enseignant, la professionnalité, l'épistémologie de la pratique et la compétence enseignante. Les sujets de la recherche ont été dix professeurs bacheliers qui exercent simultanément la profession de leur formation spécifique dans les cours d'Administration, de Comptabilité, de Communication et de Systèmes d'Information d'une institution d'enseignement supérieur privée. L'investigation a eu pour base l'approche qualitative avec des références théorico-méthodologiques de la recherche collaborative, caractérisée par la socialisation des savoirs élaborés au long de la recherche, sous une approche en même temps formative et investigative. L'étude a été menée pendant dix-huit mois, le moment d'immersion y compris, par le moyen de l'analyse des interviews, des débats, des orientations, des réflexions et des études des cas d'enseignement dont l'analyse a été réalisée. Pour l'analyse, ont été appréciés l'importance des énonciations collectives élaborées au long de l'investigation ainsi que les signifiés tissus par les professeurs collaborateurs, concernant des questions, des relations et l'identification des éléments dans le contenu en articulation avec les apports théoriques. Les résultats réaffirment la thèse selon laquelle les savoirs construits dans l'exercice de la profession peuvent être articulés aux savoirs nécessaires à l'enseignement au niveau universitaire. Il faut repenser l'enseignement, à partir de la mise en valeur des savoirs élaborés selon la pratique de la profession d'un domaine précis et les savoirs expérientiels du travail enseignant articulés aux connaissances théoriques de l'apprentissage. Les différentes façons d'enseigner traduisent et découlent de l'expérience professionnelle de chaque domaine de l'activité enseignante. L'impact de la présente recherche sur la pratique des professeurs s'est manifesté par l'intermédiaire des changements, encore timides, mais expressifs, saisis au long de l'investigation. Les relations avec le groupe par l'intermédiaire de l'approche de la recherche collaborative a éveillé des provocations d'ordre épistémologique manifestées par la compréhension de l'enseignement comme profession; la perception de l'importance de la culture collaborative parmi les professeurs; la pratique de l'ouverture pour des interventions au sein des paires; l'appropriation des exigences inhérentes à la profession enseignante; l'entente de la contribution issue de la profession d'un domaine précis aux savoirs enseignants, éveillée pour l'importance de l'articulation des professions et l'investissement dans la disponibilisation de temps destinée à l'enseignement.

Mots-clés: Travail enseignant. Professionnalité. Épistémologie de la Pratique. Compétence enseignante.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos níveis de reflexão da racionalidade técnica e da prática reflexiva.....	72
Quadro 2 - Competências necessárias à docência superior	98-99
Quadro 3 - Experiência acadêmica e não acadêmica do corpo docente da IES - campo de investigação.....	121
Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa	124
Quadro 5 - Temáticas centrais da intervenção.....	165-166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atuação dos professores colaboradores em outras atividades profissionais.....	137
Tabela 2 - Como aprendeu a ensinar?.....	140
Tabela 3 - Exigências para exercer a docência	143
Tabela 4 - Dificuldades para o exercício da docência	154
Tabela 5 - Competências necessárias à docência superior	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	32
2.1 A profissão professor: ofício ou vocação?.....	32
2.2 A universidade como espaço do trabalho docente superior.....	43
2.3 Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: a demarcação das abordagens.....	49
3 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: A DISCUSSÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS.....	62
3.1 A epistemologia da prática: de onde vem e para onde vai esse conceito?.....	62
3.2 Saberes profissionais: da reflexão à refletividade.....	68
4 COMPETÊNCIA DOCENTE: O MAPEAMENTO DOS CONCEITOS.....	76
4.1 Fundamentos.....	76
4.2 A competência coletiva: provocações com apontamentos críticos.....	87
4.3 Competências necessárias ao docente do ensino superior: indicativos para reflexão.....	97
5 QUADRO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA COLABORATIVA..	106
5.1 Prática de pesquisa: dos procedimentos e momentos investigativos.....	113
5.1.1 O momento da cossituação: observação descritiva do contexto geral.....	115
5.1.1.1 Os colaboradores da pesquisa: os professores	123
5.1.2 Momento da cooperação/coparticipação.....	125
5.1.3 A coprodução: reconstrução da prática	132
6 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	135
6.1 Aprendizagem na docência: onde e como os professores do ensino superior aprendem a ensinar?.....	135
6.2 Processos colaborativos no desenvolvimento da reflexividade.....	164

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda “A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar - estudo com professores dos cursos de bacharelado”, pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se de um estudo sobre a docência universitária, mais precisamente acerca das competências profissionais dos professores que atuam nos cursos de bacharelado sem a formação formal para o ensino. O trabalho insere-se no campo das investigações ancoradas nos pressupostos da epistemologia da prática, referencial que busca compreender como os saberes utilizados pelos professores são incorporados às atividades do trabalho e o papel que desempenham nesse processo e na identidade profissional (CARVALHO; THERRIEN, 2009).

O envolvimento com a temática docência universitária resulta de uma trajetória profissional, com diversas cisões desse percurso em perceber o mundo e o cotidiano. Como acentuam Ghedin e Franco (2008, p. 74):

[...] o olhar atíça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver. Com base no objeto visto, quer ver o que não pode ser visto imediatamente.

As perspectivas em diversos momentos do percurso pessoal e profissional evidenciaram a emergência e a importância do objeto de investigação a que se procede.

Vivenciou-se rica experiência na docência no ensino superior no trabalho nas disciplinas Didática do Ensino Superior e Formação de Professores, em cursos de metodologia do ensino superior¹. No mestrado, investigou-se a elaboração do projeto político-pedagógico na perspectiva de contribuição para a formação reflexiva de professores, destacando-se na dissertação de mestrado (LACERDA, 2004) a

¹ Cursos realizados em 2006.

importância e a necessidade de uma formação docente como atividade interativa mediada pela reflexão.

O delineamento da temática, bem como das inquietações que permearam a pesquisa, encontra-se nas visões práticas que se vivenciou na experiência de docente no ensino superior da universidade pública e privada em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), bem como em ações de formação continuada e no envolvimento com atividades de coordenação de pós-graduação nas áreas de Administração, Economia e Sistema de Informação. Aprendeu-se e ensinou-se aos professores de áreas diversas, da Saúde às Exatas, registrando apontamentos de reflexões da e na prática pedagógica. Foi percebida a preocupação dos professores em assumir o trabalho docente na constituição de sua profissionalidade e da sua competência e em conviver com as incertezas da complexidade do contexto de ensino. Essas experiências revelaram a necessidade de aprofundamento em torno do trabalho docente.

Na docência dos cursos de graduação, tais como licenciaturas em Biologia, Química e Física, observou-se um descaso relativo à formação da dimensão pedagógica no trabalho dos professores universitários por meio de questionamentos dos alunos: “como o professor pode me ensinar algo que ele não consegue compreender? Como fazer a relação teórico-prática?”. Na pós-graduação, na disciplina Didática do Ensino Superior, desenvolveu-se, também, um trabalho teórico-prático com realização de miniaulas², em que o discente³ vivenciou por meio de oficina a prática de realizar um planejamento, fazer a gestão de sala e tomar decisões em sua complexidade. O fenômeno da docência universitária ensino superior vem novamente à tona no enfoque do trabalho, sendo manifestado no cotidiano das práticas pedagógicas, entendida como “espaço de apropriação de uma diferenciada competência profissional, que se apóia em conhecimentos construídos processualmente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 28).

² Entendem-se as chamadas miniaulas por simulações das práticas de aulas que permitem o *feedback* dos pares no momento de reflexão (PIMENTA; LIMA, 2004).

³ Os alunos eram profissionais das áreas de Saúde e de Administração do curso de Pós - Graduação em Medicina Intensiva, na disciplina Didática do Ensino Superior, no ano de 2006, na cidade de Teresina- PI.

O desenvolvimento de formação continuada⁴ com docentes universitários de uma faculdade privada em Fortaleza também foi decisivo no delineamento das preocupações que contornaram a problemática e que deu corpo à investigação. Esta ação, desenvolvida no período de 2005 a 2006, envolvia, além de sessões de estudos coletivos, práticas de acompanhamento dos docentes por meio de debate e reflexão de situação real de aula. Ante as dificuldades encontradas, observou-se que muitos professores procuravam fundamentação pedagógica para o aprimoramento do trabalho docente, enquanto outros buscavam receitas prontas para a gestão de sala aula universitária⁵. Sob esse aspecto, foi percebido que a docência se limitava à competência técnica, a uma didática instrumental e normativa, e o pedagogo era visto como aquele que trabalhava as questões pedagógicas e a reflexão da prática. Esta vivência reforçou indagações em torno do conceito do que é ensinar para esses profissionais e como produzem o conhecimento.

O objeto da pesquisa “A relação da experiência no exercício da profissão com o saber ensinar” veio também por meio de realização de encontros individuais e em grupo com professores do bacharelado, para discutir questões pedagógicas. Expressões tais como: “cheguei aqui fisioterapeuta e de repente me vi professor”; “sou promotor de justiça, só ensino para quem quer aprender”; “como lidar com esta transição na complexidade da dinâmica da sala de aula universitária”; “trabalho com a didática do choque, o aluno vem do ensino médio achando que vai ter nota de aula, questionário e chegando aqui eu mando ele se virar”⁶. Outros professores indagavam: “na universidade aprendemos que temos ser críticos e reflexivos e os nossos alunos não atendem a essa exigência. Como educar e formar com as competências para atuação no mundo do trabalho?”

Essas práticas destacadas no percurso profissional sinalizaram que a docência é um fenômeno complexo, precisando ser privilegiada em investigações sem fragmentações, absorvendo a especificidade desse fenômeno. De acordo com Ghedin e Franco (2008), novas compreensões vão sendo incorporadas ao

⁴ A formação continuada e os acompanhamentos aos professores eram inseridos no SAP- Serviço de Apoio Pedagógico em uma instituição privada em Fortaleza-CE. Tinham como objetivo ensinar a formação pedagógica aos professores do ensino superior, por meio de encontros individuais e coletivos, para discutir e refletir a prática docente. Coordenou-se o SAP no período de 2005 a 2006.

⁵ Essa postura foi comum entre professores e coordenadores de cursos de Direito

⁶ Esses foram depoimentos de professores do ensino superior em encontro de acompanhamento do trabalho pedagógico em 2005 a 2006.

conhecimento educacional, tais como: a centralidade das pesquisas educacionais sobre o professor, na dimensão pessoal e profissional; o entendimento do cotidiano como espaço significativo, cultural e social; o sentido da realidade social como múltiplas significações e representações que carregam a intencionalidade; e por último, o surgimento de questões relativas à identidade, à emancipação e à autonomia.

A este percurso agregam-se experiências em cursos de especialização para executivos e a interação com alunos advindos de cursos de Administração, Economia, Sistema de Informação, Engenharia e Direito de universidades privadas e públicas, oportunidade que propiciou estreito contato com professores e alunos. Os anos de 2004 e 2005 oportunizaram experiência na coordenação pedagógica do CENEX - Centro de Excelência Empresarial - Bolsa de Valores Regional, atuando na seleção de 300 candidatos para os cursos ofertados que constava de aspectos relacionados a: motivação para o curso, correlação da experiência profissional com o perfil exigido e as expectativas em relação ao curso. Entre os pontos relevantes, destacaram-se os questionamentos dos cursos concernentes à discrepância curricular na graduação ante a trajetória profissional. Essas práticas demonstram as implicações da docência do ensino superior na aprendizagem dos alunos e na integração teoria e prática dos conteúdos trabalhados na graduação.

As inquietações expressas anteriormente refletem a relação com as visões dos alunos universitários. É cada vez mais frequente ouvir conversas entre eles, destacando-se:

O professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe passar, melhor dizendo, não tem didática.

O professor sabe a matéria, mas não sabe ensinar.

Que o professor sabe é evidente, mas também é certo que ele não consegue fazer a gente compreender o que ele ensina⁷ (Grifou-se).

Os fragmentos em destaque incidem sobre o professor em ação e os conhecimentos próprios à sua atuação em contexto de mediação, aspecto definidor

⁷ Anotações pessoais registradas no decorrer de seções com alunos dos cursos de Direito, Fisioterapia, Administração e Sistema de Informação, nos anos de 2005 e 2006.

do seu modo de estar na docência. Com efeito, referências como essas trazem à tona uma das lacunas históricas da preparação do professor do ensino superior - sua formação pedagógica.

Os elementos destacados na citada trajetória profissional resultaram nesta investigação, revelando a importância da pesquisa com o foco na docência no ensino superior, compreendendo que essa temática questiona o papel social da universidade e sua influência significativa na formação de profissionais para atuar no mundo do trabalho.

Outro fato também inquietador que ainda se mantém diz respeito à ausência de preocupação com a dimensão pedagógica do trabalho docente, debitária da ênfase nos conhecimentos específicos postulada pelo modelo francês-napoleônico de ciência e que norteou norteia o desenvolvimento da universidade brasileira. Os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 relativos à preparação para a docência no ensino superior são expressivos dessa permanência. Esta, em seu Artigo 66 estabelece que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Ora, é preciso considerar que na prática educacional brasileira esses programas formam, historicamente, o pesquisador e não o professor. No parágrafo único, acrescenta: “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

A lógica de dicotomização do ensino e da pesquisa retrata a desvalorização da carreira da docência na universidade, contrariando o artigo 207 da Constituição Federal, Capítulo III - Educação, Cultura e Desporto e seção I que define “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Em consequência a esta concepção de fragmentação e de falta de valorização da carreira docente, pode-se expressar percepção de que, principalmente desde os anos de 1990, as universidades enfrentam a gradual incorporação da lógica empresarial, tanto em sua estrutura de poder como na organização do trabalho docente, incluindo-se os processos avaliativos institucionais. Assim, a produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo, da inovação, é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e

todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas educacionais (BAZZO, 2006).

A ênfase da pesquisa sobre o ensino na universidade brasileira já é visualizada por Nogueira, quando reflete acerca da existência da dissociação ensino e pesquisa, transformando todos os professores universitários em pesquisadores, produzindo no ensino superior uma “burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (NOGUEIRA, 1989, p. 36). O que dizer então em uma universidade onde as pesquisas se sobrepõem à docência? Este é um dado assustador: se por um lado no, *ranking* mundial⁸, o Brasil está em 15º lugar em produção científica em 2008, por outro, ocupa o 50º lugar na qualidade da educação básica. Esse cenário é criticado por Dias, quando alerta,

Na prática, o que se tem observado é que quanto mais qualificado estiver o docente, mais ele tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação, e da extensão, para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação, como se essas atividades não pudessem co-existir muito menos integrar uma à outra e à outra (DIAS, 2009, p. 39).

Assim, a LDB retrata a prática da universidade no que concerne à desvalorização da docência, não se posicionando sobre a formação pedagógica do professor do ensino superior. Como lembram Pachane e Pereira (2003, p. 5), todavia, esta omissão resulta dos embates que marcaram sua aprovação, pois

[...] é possível observar-se que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada: art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDB omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário.

As autoras evidenciam a delicada arena do debate acerca da profissão professor, especialmente no que concerne à formação para o ensino superior. Este

⁸ Dado apresentado pelo ministro da Educação em 12/02/2008 <portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/.../dilvo_ristoff.pdf>. Acesso em novembro de 2009.

nível da educação brasileira é alvo de inúmeros questionamentos, muitos dos quais recaem sobre o profissional que nele atua. As indagações concentram sobre seu perfil e evidenciam certa desconfiança quanto à sua preparação para responder às mudanças sociais (MOROSINI, 2001). Também sublinham a omissão de determinações no âmbito das políticas públicas “quanto ao processo de ensinar” (p. 11).

A situação se agrava ante as mudanças no perfil do aluno do ensino superior, que cada vez mais cedo ingressa nesse grau, apresentando imaturidade, com pouca autonomia e hábitos de prática de estudos por memorização, além da instabilidade em questões afetivas e sem perspectivas em relação ao mundo do trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Tudo isso torna ainda mais complexa e árdua a ação pedagógica do docente universitário. A esta premissa soma-se o fato de que número significativo de professores que atuam no ensino superior teve sua formação inicial em cursos de bacharelado, portanto, sem formação pedagógica formal.

É cada vez maior a presença de médicos, advogados, economistas, entre outros profissionais, no magistério. Embora exerçam o magistério, eles tendem a não se identificar como docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). É sobre este profissional que recai a atenção desta pesquisa por meio da investigação da prática do professor que não teve formação formal para o ensino em que atua nos cursos de bacharelado, no intuito de compreender como aprende a ensinar, ou seja, os mecanismos de produção de sua competência como profissional do ensino.

Em pesquisa junto ao banco de teses da CAPES, com o objetivo de mapear as produções científicas sobre o tema da formação do professor, André, Simões e Carvalho (1999, p. 308) explicitam a reduzida atenção que o tema da docência no ensino superior recebeu na década de 1990.

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, permitiram identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A estes resultados as pesquisadoras acrescentam “a pesquisa permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior” (ANDRÉ, SIMÕES; CARVALHO, 1999, p, 309).

Um mapeamento preliminar elaborado no tocante às pesquisas produzidas nos cursos de doutorado dos programas de pós-graduação no Brasil entre os anos de 1990 a 2008 confirma esse movimento.⁹ Buscou-se conhecer como a temática da docência no ensino superior, com base nos resumos das teses, foi abordada no período. Verificou-se que, nas teses defendidas entre 1990 a 1999, de acordo com registros feitos pela CAPES, a temática docência no ensino superior não foi explorada, sendo registrada somente uma pesquisa na área. No período de 2000 a 2008, identificou-se um total de 28 produções sobre o ensino superior a seguir agrupadas em torno de temáticas convergentes.

- saberes e a prática docente; a autoridade do docente e o seu papel em sala de aula; socialização profissional; características do trabalho docente; bem-estar na docência; desenvolvimento de competências para a docência, conhecimentos profissionais; o diagnóstico das carências pedagógicas;

- a contribuição de um programa de monitoria; mudança na prática com a parceria colaborativa; relação docência, instituições do governo e competências necessárias ao egresso; campo da formação de professores;

- a profissionalização do ensino; docência sem formação pedagógica; as práticas pedagógicas dos profissionais liberais, docentes universitários e a relação entre a gestão de competências e o profissionalismo docente, construção identitária; e

- relação aprendizagem, docência e situação de estágio; formação de professores na licenciatura e em programas de Pós-graduação *stricto sensu*; a ação docente e as representações sociais - a Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL (*Problem-Based Learning*).

⁹ Realizou-se esse mapeamento nos endereços eletrônicos www.servicos.capes.gov.br, www.pucpr.br, www.biblioteca.ricesu.com.br, www.pucsp.br, www.unisinos.br, www.unicamp.br, www.theses.usp.br, www.anped.org.br

As análises apresentaram em comum os enfoques teóricos sobre formação pedagógica, práticas, saberes, identidade, profissionalismo e profissionalização e aprendizagem. Quanto aos aspectos metodológicos, destacam-se: todas as pesquisas são desenvolvidas com ênfase na abordagem qualitativa de pesquisa educacional, sendo que os procedimentos das pesquisas mapeadas foram as entrevistas estruturadas e semiestruturadas, análise documental e utilização de questionários. Das 28 teses levantadas, três utilizaram os procedimentos da observação de aulas, duas definiram-se como estudo de caso, e também duas utilizaram o grupo focal, e somente uma desenvolveu a pesquisa como estratégia de formação profissional por meio da pesquisa colaborativa, abordagem ainda pouco utilizada nas produções sobre o ensino superior no Brasil. Ressalta-se, portanto, a relevância desta investigação, na perspectiva colaborativa, cujo objetivo foi compreender como os professores do ensino superior, sem formação formal para o ensino e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas, elaboram sua competência docente em cursos de bacharelado.

No mapeamento das pesquisas desenvolvidas, percebeu-se que muitas são as terminologias atribuídas ao professor de curso de bacharelado, tais como: bacharel docente, docente profissional liberal, docente sem formação pedagógica formal e docente universitário. No trabalho aqui exposto, será utilizada a expressão professor do bacharelado sem a formação formal para o ensino.

Como abordado anteriormente, a pesquisa sobrepõe a docência na universidade. A ênfase dos programas de pós-graduação na pesquisa, distanciando-a da formação para a docência, é ressaltada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005/ 2010 (PNPG), quando assinala o cuidado com a formação do pesquisador, indicando a necessidade da formação docente nos patamares do mestrado e doutorado em decorrência da expansão do sistema de ensino em todos os níveis. Por outro lado, no Plano Nacional de Graduação (PNG), já se discutia em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação - ForGRAD sobre a formação pedagógica do professor universitário, na qual se define o perfil de preparação a ser trabalhada na Pós-graduação:

A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às quais dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (ForGRAD, 1999, p. 11).

O ato de aprender e de recriar constantemente, de acordo com o Fórum Nacional de Graduação, é um conceito pedagógico, derivado dos novos desafios da sociedade contemporânea, não se esgotando no ato de reprodução de um saber elaborado de forma acadêmica. Todo o saber é contextualizado historicamente, assim como toda atividade profissional humana acontece em contexto social, configurando o fato de que “o papel da universidade se situa entre os interesses mais estreitos da sociedade tecnológica e a contingência ética da necessidade de integração de todos ao patrimônio dos bens e da cultura que uma sociedade produz” (ForGRAD, 1999, p. 12).

Este princípio ao mesmo tempo que contempla diferentes saberes, em que a aprendizagem no ensino superior é relacionada às exigências de uma sociedade plural põe em destaque o domínio de conhecimentos específicos. O enfoque nos saberes específicos foi centralizado na universidade brasileira e ainda com uma característica agravante: a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, subestimando as ciências humanas (MASETTO, 2003). Um exemplo dessa sobrevalorização do domínio técnico é a seleção para professor do ensino superior fundamentada nos critérios de conhecimentos específicos e na formação acadêmica (mestrado e doutorado). Parte da ilusão de que os conhecimentos específicos são suficientes para ensinar.

Essa ilusão é criticada por Cunha (2005), expressando que o panorama dos cursos superiores nega a estreita relação entre o ensino e a pesquisa. Está presente uma concepção positivista de ciência, marcada pela verdade do conhecimento. Ensinar resume-se a dar aulas, ou seja, transmitir bem a matéria. A síntese dos pressupostos que fundamentam esse ensino, de acordo com a autora, são expressos a seguir.

- O conhecimento é tido como acabado, isto é descontextualizado historicamente. As atividades pedagógicas não são situadas como processo, sem

análise das condições históricas, negando o fato de que todo o conhecimento é uma produção social.

- A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor. Há o privilégio do imobilismo e silêncio dos alunos com enquadramento nas regras que interessam às estruturas dominantes da sociedade.

- Valorização da memorização.

- Destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira. O conhecimento, o ensino e a aprendizagem são vistos como lineares e de forma fragmentada.

- O currículo é concebido como grade, em que cada disciplina tem um espaço próprio de domínio do conhecimento marcado por quantidade de aulas exigindo ter “toda a matéria dada”.

- A principal fonte da informação é o professor que sente-se incomodado quando não tem todas as respostas prontas para os alunos. A competência do professor é medida por meio de sua capacidade de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida.

Os pressupostos apresentados, de acordo com Cunha (2005), levam à ideia de que

O ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na sociedade e, por conseguinte, na universidade. Não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo. O ensino para ser realizado com pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos desta atividade, tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem (CUNHA, 2005, p. 13).

Pesquisar a competência docente é almejar mudança nos sistemas educativos e nos paradigmas das formas de ensinar e de aprender na perspectiva de uma evolução dos conceitos epistemológicos. A proposta das competências dá maior importância à análise das atividades coletivas, considerando sua complexidade e o peso dos mecanismos de avaliação social e do contexto. Essa

indicação de mudança epistemológica configura-se no modo diferenciado de pensar a aprendizagem, quando esta desloca sua centralidade nas matérias, com ênfase na transmissão, para uma centralidade na aprendizagem, na interação com a mobilização de competências em ação (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

Na análise de Gauthier e Tardif (2002), as competências profissionais estão diretamente ligadas à capacidade de refletir a própria prática, de criticá-la, fazer uma revisão e poder objetivá-la, empenhando-se em proceder a uma fundamentação sobre as razões de agir.

A prática passa a ser considerada como um momento de produção de saberes e competências, que Tardif (2000, 2002) define como lugar central de mobilização, integrando-se com a parte da formação, tornando-a um espaço de comunicação e construção desses saberes. A ênfase do autor é a formação com base na prática, com a assimilação de competências profissionais.

A investigação problematizou o conceito de competência em relação às diversas configurações da universidade, que têm como professores dos cursos de bacharelado profissionais de áreas diversas com foco na sua especificidade. Em sua maioria, foram “lançados” ao mundo do magistério sem formação para a docência ou com formações contingenciais para o exercício do ensino. Percebeu-se uma preocupação das instituições do ensino superior quanto aos profissionais despreparados para a atuação na docência desse patamar de ensino, que, conseqüentemente, afeta a qualidade dos cursos de graduação.

A afirmação de que para ensinar no curso do bacharelado basta saber para fazer bem é criticada nas pesquisas educacionais focadas na docência universitária. Estas pesquisas destacam os pressupostos apresentados na sequência.

- a competência do docente universitário não se reduz à reprodução de estratégias didáticas;
- os docentes formulam sua competência na sua trajetória de vida, ou seja, nas experiências pessoais e profissionais;
- as práticas docentes devem ser configuradas por um conceito amplo de trabalho em ações situadas, isto é, vivenciar o exercício da autonomia e capacidade de mobilizar saberes e deliberações; e que

- a docência universitária é complexa.

Prosseguindo com as reflexões anteriores, Therrien (1997a) explicita as características dos saberes gestados por professores em sua práxis social produtiva, política e educativa, apontando o saber da experiência como elemento fundante da prática docente. Investigar a docência superior no bacharelado, o ato de saber-fazer, a competência comunicativa, a competência técnica, é um desafio quando se refere aos profissionais que não tiveram a formação inicial para ensinar, limitando-se aos saberes da sua formação específica. Esse professor transita de um *profissional técnico, artista, ao profissional do ensino* (GAUTHIER et. al., 1998).

Encontra-se suporte nas pesquisas de Tardif (2000, 2002, 2005) no que se relaciona ao trabalho docente, sendo que a relação dos professores com os seus saberes refere à ação de ensinar mediada pelo e no trabalho.

A competência docente comunicativa e dialógica é o caminho para refletir a prática do professor do bacharelado, com respaldo em Habermas (1989), que propõe a razão comunicativa, em que critica a visão positivista e a competência tecnicista. As dimensões fundamentais da vida humana apontadas pelo autor são: o trabalho, que permite a interação com o meio social e físico; a linguagem, constituindo a mediação, permitindo a transmissão da cultura institucionalizada e, o poder, surgindo o interesse em libertar o sujeito e emancipá-lo mediante autorreflexão crítica e emancipatória.

O saber da prática e da competência é discutido pelos autores Gauthier e Tardif (2002) como um repertório de construtos sociais produzido pela racionalidade concreta dos agentes, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões.

Uma revisão crítica das pesquisas sobre o ensino realizadas por Doyle (1986) e Gage (1963) e por Shulman (1986) apontou as deficiências nas investigações, bem como seus mais importantes diferenciais. Por último, Gauthier et. al. (1998) constituiu em suas investigações um repertório de conhecimento inerente ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Zabalza (2002) e Zeichner (1993) investigam a prática docente sob a óptica do professor como profissional e sujeito da aprendizagem, enquanto Chevallard (1995) explicita que o conhecimento do conteúdo não é suficiente para

sua competência, apresentando a transposição didática, conceito reelaborado numa perspectiva dialética por Mamede, Therrien e Loiola (2003), denominando-o de transformação pedagógica da matéria.

Esta investigação aponta para uma compreensão da práxis educativa, uma formulação pedagógica do entendimento intersubjetivo, com base na razão comunicacional. A lógica exercida à guisa de comunicação, como competência comunicativa, é produto e produtora do entendimento intersubjetivo e medidora de situações de aprendizagem, que possibilitam a assimilação, a apropriação, a produção e a recriação de significados e conhecimentos (MARTINAZZO, 2005).

Na suposição de que, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade, pretendeu esta pesquisa compreender como ocorre este processo na duplicidade do exercício da profissão da área específica e do ofício docente.

Considerando a constatação inicial da complexidade da docência no ensino superior, a investigação teve como questão central: como os professores dos cursos de bacharelado que não tiveram a formação formal para o ensino elaboram sua competência docente?

Com base nesta pergunta e do que foi explicitado anteriormente, destacam-se as indagações que nortearam esta investigação.

- Como ocorrem o confronto, a integração e a articulação das competências do campo específico com a docência, ou seja, qual a relação da formação em área específica com a prática da docência?
- De que modo os docentes que não tiveram a formação formal para a docência aprendem a ensinar?
- Quais são os implicativos decorrentes de sua trajetória profissional e de vida que interferem na sua ação em sala de aula, na sua competência docente? Como são constituídos e mobilizados os saberes da experiência?
- Como os saberes dessa formação interferem na sua ação em sala de aula, no modo como exercem a docência universitária?

- Quais as implicações da competência profissional elaborada pelos professores do bacharelado ante os desafios da formação profissional em nível superior?

No contexto das questões e dos apontamentos apresentados, a tese deste estudo fundamenta-se na compreensão de que os saberes construídos no exercício da profissão podem ser articulados aos saberes necessários à docência no ensino superior. É preciso repensar a docência no ensino superior valorizando os saberes elaborados na prática da profissão da área específica articulando-os aos saberes experienciais do trabalho docente. Essa articulação se manifesta na preocupação em assumir a docência como trabalho e na perspectiva de aprendizagem deste trabalho de ensinar formando egressos, profissionais com uma formação integral. As concepções e formas de ensinar traduzem e perpassam a experiência profissional da área de atuação específica.

Com base nos questionamentos da investigação, apresenta-se como objetivo geral:

- compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente por ocasião de sua prática em cursos de bacharelado.

Para focar o objetivo central e nas indagações apresentadas, os objetivos específicos estão assim definidos:

- caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores do bacharelado, identificando os elementos da ação situada que contribuem para interferir nas suas deliberações em sala de aula;

- identificar a relação entre a formação específica dos professores do bacharelado e sua prática em sala de aula;

- mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência;

- analisar as práticas dos professores, diagnosticando como se define e se faz a competência docente; e

- examinar os saberes da experiência elaborando, de forma colaborativa, os princípios de uma competência da docência universitária.

Esta tese teve como *locus* de investigação uma instituição superior privada localizada no Município de Fortaleza no Estado do Ceará tendo como sujeitos dez professores bacharéis que exercem concomitantemente a profissão de sua formação específica dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação e Sistema de informação. A abordagem metodológica do estudo foi a pesquisa colaborativa, focando a integração do desenvolvimento profissional por meio da formação com a investigação. A opção pela pesquisa colaborativa justifica-se pela importância da intervenção pedagógica nas situações do trabalho docente, comparada em um processo de construção coletiva das competências necessárias à docência superior, considerando a articulação dos saberes da prática do exercício profissional do campo específico com os saberes da docência.

A tese está estruturada em oito capítulos, iniciando com uma introdução, em que são apresentados o problema e as aproximações pessoais e profissionais com o objeto de investigação. Este capítulo situa a temática nas pesquisas educacionais, bem como as inquietações acerca do assunto, explicitando as questões, objetivos do trabalho e, de forma sucinta, o *locus* investigado. Reafirma-se a tese da pesquisa: a importância da articulação dos saberes construídos no exercício da profissão aos saberes necessários à docência no ensino superior. É imprescindível, portanto refletir sobre a docência no ensino superior, privilegiando conhecimentos elaborados no exercício da profissão no campo específico com os conhecimentos da prática da docência.

No capítulo dois, são destacados os debates teóricos sobre o trabalho docente no ensino superior, desmitificando a ideia da docência como vocação e na compreensão da universidade como *locus* de produção de saberes. A categoria estudada justifica-se para a compreensão da complexidade acerca da profissão. O capítulo é dividido em três blocos: o primeiro reafirma a docência como profissão, contextualizando o crescimento do ofício no Brasil e conclui fazendo uma relação com o conceito de competência, articulando com as dimensões epistemológicas como princípio educativo, a prática política e pedagógica; o segundo bloco discute a universidade como espaço do trabalho docente superior, com suas contradições, fazendo uma crítica à burocratização da profissão, apresentando a dimensão

formativa deste espaço. O terceiro bloco traz a discussão da temática profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, apresentando as abordagens com as diferenças e convergências dos conceitos.

O capítulo três versa sobre a epistemologia da prática, discutindo os saberes da ação docente fundamentados no conhecimento profissional dos professores. Discorre-se acerca dos referenciais teóricos atuais sobre a temática, partindo do conceito de epistemologia da prática e relaciona-o com as discussões concernentes à dimensão profissional, articulando os saberes docentes e a racionalidade pedagógica. Assim, no primeiro momento, são tratadas as concepções da epistemologia da prática, delineando-a como um campo teórico, debatendo sobre a racionalidade técnica e a racionalidade comunicativa, apresentando a intersubjetividade como elemento da práxis pedagógica por meio da linguagem e das ações mediadas no trabalho. Em seguida, discorre sobre o conceito de professor reflexivo, assumindo o enfoque da refletividade.

No capítulo quatro destaca-se o mapeamento teórico da categoria competência, diferenciando as abordagens e apontando criticamente uma reconstrução do conceito. A fundamentação teórica tecida no capítulo traz à tona uma discussão sobre as diferentes concepções, entre as quais, a competência linguística, ergonômica, substancialista, comunicativa e a competência coletiva. As abordagens encontram-se detalhadas no capítulo, apontando um olhar crítico para entendimento da docência no ensino superior.

A abordagem metodológica do trabalho com subsídios da pesquisa colaborativa é fundamentada no capítulo cinco. Descrevem-se os procedimentos colaborativos para a coleta de dados, a cartografia do campo e dos sujeitos da investigação e os momentos de formação e investigação no processo de intervenção.

No capítulo seis é centralizado no foco da investigação: a articulação da experiência no exercício da profissão com o saber ensinar dos professores dos cursos de bacharelado no ensino superior. A discussão se dá no tocante às competências profissionais dos docentes sem a formação formal para o ensino e o desenvolvimento da sua profissionalidade. As análises procedem com base nas falas e intervenções no processo formativo, por meio de entrevistas e registros dos encontros reflexivos. O capítulo sete também apresenta a análise dos dados, com o

debate dos casos de ensino como estratégia de formação e investigação. Conclui exibindo as análises das observações das aulas, fazendo-se uma avaliação de como as formas de ensinar deixam transparecer experiências de outras áreas de atuação.

Por fim, no capítulo oito apresenta as conclusões da investigação, buscando responder às questões centrais do trabalho, revisitando os objetivos e problema delineado.

2 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Neste segmento, apresentar-se-á a docência como profissão, desmitificando a ideia de vocação e as discussões das abordagens em torno dos conceitos, características e implicações do trabalho docente no ensino superior. Debater-se-á acerca da universidade, como espaço de exercício deste trabalho, com suas configurações que definem as funções do professor. Será abordada a relação do trabalho docente com os aportes teóricos das categorias da profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, diferenciando-as e apontando suas aproximações.

O trabalho docente objeto desta tese refere-se ao trabalho pedagógico, o professor no trabalho situado em contexto prático. Outra abordagem¹⁰ dessa categoria define como um valor mercadológico em um contexto da mais valia, manifestando-se pela venda ou troca da força de trabalho, passando o ensino a ser uma mercadoria em uma lógica capitalista. Adota-se neste texto o conceito de trabalho como práxis interativa expressa pela mobilização de saberes.

2.1 A profissão professor: ofício ou vocação?

É comum ouvir-se dizer que ser professor é uma vocação. Muitas vezes as pessoas contrapõem, dizendo que “quem tem vocação é o padre, a freira”, pois na verdade são profissionais do ensino. Perante tal realidade, mostra-se a docência como um trabalho, o que requer preparação específica para o seu exercício e conhecimentos e habilidades próprias para sua atuação. Zabalza (2004, p. 108) opõe-se a essa ideia vocacionada de ensinar, por discordar da visão não profissional da docência:

¹⁰ Essa concepção trabalhada por Hypólito (1994), Costa (1995), Enguita (1991), Santos (1998), Antunes (1999), Frigotto (1989) não foi o foco desta investigação. Assume-se na tese a dimensão da experiência na ação pedagógica da prática situada, articulando os saberes da docência (THERRIEN, 1997b).

A afirmativa bastante usual e difundida de que ensinar se aprende ensinando reflete essa visão não-profissional, ou seja, não é preciso prepara-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação.

O trabalho não é simplesmente a transformação de um objeto ou situação em coisa, pois representa a própria transformação do sujeito pelo trabalho. Um professor que ensina há vários anos não faz sua atividade laboral isolada, realiza, sim, algo de si mesmo e de sua identidade que carrega, por sua vez, as marcas do trabalho com uma relação estreita entre a existência da atuação profissional alicerçada na sua cultura, ideias e interesses.

Tardif e Raymond (2000, p. 210) destacam a importância de uma formação prática no trabalho, quando assinalam:

[...] no magistério a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho. Experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério.

A relação entre um docente iniciante e um professor experiente é explicitada pelos autores, quando essa imbricação não se limita a uma transmissão de informações, voltando-se para um processo de formação em que o aprendiz aprende a assimilar as rotinas e as práticas do trabalho. Essa aprendizagem no trabalho é temporal, pois os profissionais são formados e dominados progressivamente durante um período, de acordo com cada ocupação. Geralmente, as situações laborais exigem que os professores desenvolvam, de forma progressiva, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados, sendo caracterizados pelo tempo, prática, experiência e hábito.

A perspectiva histórica do trabalho docente, segundo a concepção de Nóvoa (1992), aponta que os professores não foram apenas instrumentos úteis na

mão do Estado para veicular sua ideologia e assegurar a manutenção de seus interesses. Eles também agiram em causa própria, acreditando que, ao promover a valorização da educação, estavam assim imprimindo valor a sua função social e ao seu *status* profissional. À medida que a escola passa a constituir instrumento privilegiado da estratificação e da mobilidade social, os docentes se investem de um grande poder, pois, detentores das chaves da ascensão social, atuam simultaneamente como agentes culturais e políticos.

O autor apresenta quatro grandes correntes que defende: os docentes que adotam as visões dos controladores sociais, cumprindo a função de ideólogos oficiais com base em um discurso de adesão do Estado; a segunda engloba aqueles inovadores e críticos; a terceira envolve profissionais voltados para tomar para si a tarefa de elaborar um corpo de saberes e de *savoir-faire* para legitimar a profissão, assumindo uma militância pedagógica; e a quarta e última corrente abrange os docentes sem opção deliberada, a maioria que, não possuindo um discurso próprio, vai vulgarizar propostas pedagógicas, assimilando ideais dominantes (NÓVOA, 1992).

Nesta tese volta-se para a terceira corrente, quando é destacada a incumbência dos professores de construir saberes próprios, no intuito de fortalecer a profissão por meio das experiências do percurso profissional.

Os debates sobre o trabalho docente têm como referência a noção de que os professores são profissionais ou semiprofissionais. Essas discussões realizam exames das análises da Sociologia das Profissões, apresentando as características para a identificação da profissão tradicional, as quais se destacam: uma atividade profissional é intelectual; é aprendida e não baseada em rotina; é prática; sua técnica pode ser ensinada; tem organização interna e motivada pelo fato de querer o bem comum.

O trabalho do professor é o ensino, e muitas vezes esse é visto como ocupação secundária em relação a sua atividade laboral principal voltada para a produção; quando subordinado à esfera da produção, sua missão se restringe à preparação para o mercado do trabalho e os agentes escolares são considerados trabalhadores improdutivos, quer seja pela óptica da reprodução da força de trabalho necessária à manutenção do capitalismo ou como agentes de reprodução cultural.

Para contradizer o fragmento há pouco expresso, Tardif e Lessard (2007) postulam o argumento de que o trabalho docente constitui uma das ferramentas para a compreensão das transformações da sociedade do trabalho, apoiando-se em quatro teses:

- a revolução dos serviços superou a Revolução Industrial. Há uma demanda crescente da área de serviços, em função do estilo de vida, principalmente na mobilidade das pessoas do campo para os centros urbanos, passando a exigir uma diversidade de serviços, profissões e, conseqüentemente, de trabalhadores, enquanto se assiste a uma retração na demanda por trabalhadores envolvidos com os bens materiais;

- o surgimento da “sociedade cognitiva”. Os profissionais do grupo de serviços ocupam posições importantes, criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às inovações e à gestão do crescimento cognitivo;

- evolução das profissões e das atividades burocráticas racionais – há uma integração de conhecimentos formais na esfera da gestão social como a utilização da estatística e de vários instrumentos de medida, teorias dos comportamentos; e

- trabalho interativo – compreensão de que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a centralidade do processo do trabalho interativo.

A última tese traz a especificidade da docência, configurando-se o enfoque à dimensão humana no trabalho interativo, eixo defendido neste trabalho de investigação.

Em um contexto de transformação da sociedade do trabalho, é importante atentar para os dados apresentados a seguir.

No Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes, de 2008, registra um total de 321.493 funções docentes na educação superior. No aspecto relacionado à qualificação, diagnosticou-se uma redução de 1% nas funções docentes com titulação até o nível de especialização, muito embora, nas relacionadas com o grau de mestre, tendo se registrado um aumento de 1,4%. O maior crescimento foi observado entre os doutores, alcançando 5,5%, equivalendo a quatro vezes ao número de mestres e mais cinco vezes o de

especialistas, números maiores do que os de 2007 (INEP/MEC, 2009). Esses indicadores refletem a realidade do trabalho docente, assim como demonstram a centralidade na organização socioeconômica do País.

Além do crescimento do quantitativo de docentes no Brasil, destaca-se que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita, apenas, às variáveis econômicas, reflexo de renovação das funções sociotécnicas, da distribuição e partilha dos conhecimentos e das competências entre os membros da sociedade. Tardif e Lessard (2007, p. 23), então, apresentam a relação da escolarização com as interações no espaço educacional:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas foram raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou modelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola.

Os docentes se inserem em um grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições, nas quais ocupam posições subordinadas e estão sujeitos a variadas formas de controle burocrático e administrativo – deparam nítidos limites na conquista de autonomia e autocontrole. Dentre as formas de controle, se destacam as mediações, resultando na intervenção da instituição nas relações com os sujeitos. Na lógica do controle, o trabalho em educação manifesta-se com técnicas de ensino de planejamento por objetivos e instruções; estas formas estereotipadas de diagnóstico e avaliação são modelos das empresas, geralmente adotados pelas organizações como técnicas de administração com divisão de funções de gestão e docência (COSTA, 1995).

Como forma de demonstrar o compartilhamento exercitado pelos professores e seus pares, são apresentadas, a título de referências, as características básicas desse processo.

- Competência. O professor recebe a formação inicial, sendo uma formação específica que o torna tecnicamente capaz em um campo particular. É

reconhecida a competência dos professores, tendo maior prestígio os da universidade. O mais instigante no curso superior, com exceção da licenciatura, é que os profissionais são reconhecidos bem mais pela sua competência técnica com ênfase ao conhecimento específico em detrimento ao conhecimento pedagógico.

- **Vocação.** O significado do termo profissão está ligado à ideia de fé, voltada para a dimensão religiosa. A imagem do professor que acaba de se formar é de alguém que renunciou a uma ambição econômica para se dedicar a uma vocação social ou de um amor à profissão. Essa característica é criticada, sendo substituída por uma profissionalização docente. É comum a afirmação de que o professor deve ser um vocacionado. O estudo descortina essa expressão e esse entendimento volta-se para a concepção de que o professor é um profissional do ensino.

- **Independência.** Os professores são autônomos, mesmo que às vezes de forma parcial. Há uma permissão de pais e alunos na gestão das escolas de acordo com a legislação.

- **Autorregulação.** O grupo de professores não possui um código de ética, nem mecanismos para julgar seus pares e resolver conflitos, embora respeitem regras morais (COSTA, 1995).

Pode-se acrescentar a alta da profissão docente no contexto do cenário da Instituição do Ensino Superior no Brasil (IES). Paralela a esse crescimento está a sua expansão, principalmente das instituições privadas¹¹, que no período de 1997 a 2006 cresceu em número de 193% (de 689 instituições para 2022) e as públicas cresceram apenas 17% (de 211 para 248). O ensino superior no setor privado concentrava cerca de 89% do total das instituições do ensino. No Ceará, o crescimento das IES entre o período de 1995 e 2006 foi bem mais expressivo (538%) do que no Brasil (193%).¹²

Assim a maioria dos estudantes do curso superior está matriculada no ensino superior privado e os professores são admitidos em grande parte por hora/aula, sem condições de uma participação de pesquisa e programas de

¹¹ Sobre a expansão do ensino privado no Brasil, ver Adrião e Peroni (2005) e Castro (2002).

¹² Dados da pesquisa MACHADO, A. R. **O Programa Universidade para Todos - PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da Educação Superior.** Tese de doutorado. Fortaleza: UFC, 2009.

formação continuada, impossibilitando adequadas condições de trabalho (BAUER, 2006).

A compreensão do trabalho docente no ensino superior passa pela análise das condições materiais e subjetivas a que os sujeitos são submetidos. A falta destas condições interfere significativamente na qualidade do trabalho. Seria correto definir o trabalho docente como tarefa simplesmente intelectual? O que definiria, então, a natureza do trabalho docente? Segundo Saviani (1994), uma possibilidade é entendê-lo como inserido no âmbito do trabalho imaterial. Uma característica é a não dicotomia entre produção e consumo que existe nas instituições educacionais. A outra é, por exemplo, o ensino a distância, que traz o caráter da objetivação.

Esses aspectos ora esboçados, inerentes ao profissional docente, também foram analisados no imaginário social como atividade independente das leis do mercado da força de trabalho, como expressa Therrien (1998, p. 29),

O ideário construído em torno do trabalho de ensinar, legado por sucessivas gerações, afirmava a capacidade de todos os professores realizarem o seu próprio trabalho e de prepararem outros que os sucederiam. Socialmente, proporcionava a configuração de um quadro de atributos que distinguia a atividade docente de outras profissões, fazendo do professor um misto de profissional liberal e de funcionário público. Essa atividade podia fornecer, aos sujeitos que desenvolviam a possibilidade de se perceberem vinculados a uma existência desmercadorizada- faço isto porque gosto, não porque precise e com certeza de que, politicamente, estavam vinculados a interesse coletivos e apartidários.

De acordo com a autora, a incapacidade do sistema de ensino em lidar com as novas necessidades e as diversidades materiais e culturais postos pela população põem na berlinda as representações sociais constituídas em torno do trabalho docente, tornando clara a dificuldade do magistério na sua redefinição de papel. Em alguns momentos, a docência passa a ser a alternativa de inserção no mundo do trabalho¹³.

¹³ Sobre esta questão ver: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

Em um contexto de empregabilidade¹⁴, parte-se, pois, da hipótese de que os docentes do ensino superior das instituições privadas se demonstram preocupados com a falta de formação pedagógica, disponibilizando-se a participar de cursos, apresentando no primeiro instante a “pseudoabertura” para discussões educacionais, ao que se alia a aprendizagem dos alunos como possível garantia da permanência na instituição.

Além dessa inquietação com a empregabilidade, atenta-se para a relação epistemológica e pedagógica do trabalho docente, focando o ensino como objeto central desta profissão, uma ação situada. O estudo dos saberes de como ensinar e as imbricações dessa atividade complexa se apoiam na ergonomia e na cognição situada (GERVAIS; LOIOLA, 2000). Sobre esse aspecto, a interação professor e aluno configura-se na natureza epistemológica e didática. Na dimensão epistemológica, o trabalho docente é considerado um campo de conhecimento específico. A interação dos sujeitos do processo ensino - aprendizagem com o próprio conhecimento possibilita o surgimento de mais conhecimentos. Por sua vez, os fatores relacionados com a dimensão didática e, também, pedagógica vinculam-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos de transformação da matéria e apropriação dos saberes.

Estudos de Therrien (2002) apresentam três dimensões epistemológicas que fundamentam o trabalho docente, tais como, o trabalho como princípio educativo, a prática política e a prática pedagógica. A primeira dimensão expressa a prática produtiva como produção humana na relação entre os sujeitos; a prática política refere-se a implicações da educação no seio da comunidade e na formação da cidadania. A dimensão da prática pedagógica relaciona-se com as aprendizagens expressas mediante a formulação dos saberes do cotidiano.

As dimensões epistemológicas explícitas somente se legitimam quando o profissional “mobiliza suas competências em função de um projeto que comporta para ele uma significação, ao qual ele dá sentido” (LE BOTERF, 2003, p. 153). Para chegar à competência, se faz necessário que o profissional dê sentido ao seu

¹⁴ Entende-se empregabilidade como a qualidade que o indivíduo possui adequando-se às exigências do mercado de trabalho. Passagem de uma situação de desemprego para a de emprego; ou seja, é formalizada como probabilidade de saída do desemprego, ou capacidade de obter um emprego (HIRATA, 1997).

trabalho. A competência é inseparável da motivação, por estar sempre ligada à situação significativa formulada pelo sujeito. “Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 69), agregando as características psicológicas, adaptando seu fazer pedagógico às necessidades e ao perfil do aluno.

Ao abordar o problema do trabalho docente relacionado com os cursos de bacharelado, parte-se do princípio de que, embora esses profissionais sejam qualificados em suas áreas específicas, há um certo “despreparo” e/ou ingenuidade do que o sejam para o ensino e a aprendizagem. Há o pressuposto que a docência pode ser exercida por profissionais que, bastando saber fazer bem o ofício, automaticamente também saberão ensinar.

Um aspecto relevante a ser analisado diz respeito à reconfiguração do trabalho docente, em decorrência do esgotamento da prática tradicional de ensinar e aprender, impondo rupturas nos processos complexos que necessitam de compromissos ético-políticos e da reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Conforme Cunha (2001, p. 86),

Não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale à pena, de que é preciso mudar. ...O professor tem que recuperar o sentido que o trabalho tem para ele próprio. É legítimo pensar no sentido que tem para os estudantes o trabalho que o professor está fazendo. Mas estes perceberão também, quando o professor faz algo que não tem sentido para si, que não o implique pessoalmente, que o torne um corpo sem alma na sala de aula. Isso será possível à medida que o professor for chamado ao exercício de sua autonomia intelectual, à medida que tiver espaço para o seu ensino.

O trabalho docente como práxis transformadora aponta para a produção de ambiente de educação integral e emancipadora, exigindo do profissional do ensino a integração de uma dupla formação como pontua Therrien (2010, p. 6):

O trabalho desse profissional requer a integração de uma dupla formação: do campo disciplinas de conhecimentos de sua área específica de ensino; e, do saber ensinar, campo teórico/prático da mediação pedagógica de aprendizagem ao saber. Esse postulado determina uma dupla competência. As intervenções educativas do profissional do ensino, por se tratar de práticas situadas em contexto intersubjetivo, são moldadas pela dinâmica da relação dialética dos saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática.

Essa análise no contexto dos cursos de bacharelado pode ser considerada tarefa singular e complexa, em comparação com outras atividades profissionais. Aos professores incumbem as tarefas de articular na atividade docente os conteúdos a serem desenvolvidos, a metodologia, a gestão de sala, a relação professor-aluno, o planejamento, os recursos didáticos e o processo de avaliação.

A articulação dos elementos necessários ao trabalho docente tem como função pedagógica a gestão da matéria, ou seja, o ensino dos conteúdos, trazendo à tona um conjunto de operações e rotinas do cotidiano do professor. Há uma dinamização entre o docente, a matéria e o aluno, em que a educação constitui um ato instrutivo e formador, de modo que a gestão da matéria em um contexto situado seja permeada pela autonomia, adquirindo uma conotação moral e ética (THERRIEN, 2002a). O professor - educador/educador - professor ensina conteúdos e, ao mesmo tempo, forma o educando, identificando uma “dialogicidade democrática em situações de práticas formadoras de cidadania” (THERRIEN, 2008, p. 8).

Le Boterf (2003) aponta os metacconhecimentos como alternativa ao trabalho, que aqui se foca na atividade docente, apresentando um importante papel na autoimagem. Definem-se metacconhecimentos como os “conhecimentos que o sujeito tem de seus próprios conhecimentos e capacidades, de sua maneira de agir para” (p. 152). É na realidade o conhecimento que o professor tem do que sabe fazer. Permite ao profissional gerir e mobilizar os próprios saberes e interpretá-los, resultando na reflexividade que faz parte do profissionalismo. É no distanciamento em relação ao momento da ação que se conhece ou autoconhece, possibilitando, então, daí transformá-lo.

Para compreender o trabalho docente no ensino superior é preciso considerar as tensões e contradições no *locus* onde são pensadas, discutidas, analisadas e implementadas suas ações. Esse desenvolvimento é uma elaboração social advinda das atividades de um grande número de sujeitos individuais e coletivos. Por ser um trabalho humano, ele pode ser analisado por três enfoques, conforme sugerem Tardif e Lessard (2007).

- O trabalho docente como atividade. Como qualquer trabalho humano, é inicialmente considerado atividade, tendo determinado objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo mediante o uso de técnicas. Ensinar é agir em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, intervindo sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los. Essa atividade vincula-se à concepção do trabalho docente como tarefa interativa que supera obstáculos da burocratização das organizações do trabalho e as abordagens exclusivamente tecnológicas ou instrumentais da atividade profissional.

- O trabalho como *status*. A docência não é apenas uma atividade. É considerada também um *status*, representando o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto. Remete à identidade, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos sujeitos. A identidade é formada articulando a dimensão individual e coletiva.

- A docência como experiência. A prática pode ser compreendida por duas formas, como aprendizagem espontânea que permite o professor adquirir crenças e hábitos quanto ao modo de administrar as situações do trabalho que se repetem. Vem, pois, então pela repetição dos fatos. Professor que tem experiência é aquele que desenvolveu com o tempo as estratégias, um repertório capaz de ajudá-lo a resolver os problemas pedagógicos rotineiros. A outra forma da experiência está na intensidade e no significado de uma situação vivida por um indivíduo. São experiências que mudam a vida sem necessariamente ser repetidas. As duas formas tendem a privilegiar uma abordagem individualizada da experiência, esquecendo-se de que ela é própria do indivíduo e não deixa de ser também de uma coletividade que dela partilha.

Diante do exposto neste item, reforça-se a importância de compreender e assumir a docência como trabalho, no sentido de uma prática interativa e situada no contexto da complexidade que envolve a profissão. Nesta complexidade do processo entre sujeitos, professores e seus pares e alunos, é que o ofício se materializa por meio da transformação sistematizada do conhecimento. No diálogo com os sujeitos, o saber crítico norteia o objeto de trabalho do professor, recriando em sua prática profissional.

2.2 A universidade como espaço do trabalho docente superior

Nesta seção, abordam-se as configurações da universidade, com o *locus* de atuação do professor na perspectiva dos autores Zabalza (2004), Araújo (2008), Aguiar (1997), Tardif, Lessard (1997), Pimenta; Anastasiou,(2002), Chauí (2003), destacando a burocratização do trabalho docente como um fator inquietador e as dimensões que definem o papel do professor.

O trabalho docente no ensino superior realiza-se no espaço das instituições privadas ou públicas. Um lugar estruturado, muitas vezes separado dos outros relacionados ao “mundo da vida”. Esse espaço de trabalho não representa apenas a dimensão física, mas se configura como um espaço social definido pelo trabalho formativo do professor. De acordo com Zabalza (2004), no cenário formativo do ensino superior, são entrecruzadas diversas dimensões, como agentes, condições, recursos e fontes de pressão. E o espaço contempla dupla referência – a dimensão interna, que corresponde aos momentos de convivência a qual se denomina mundo da academia ou mundo universitário – enquanto a outra referência se vincula ao âmbito externo, referente às dinâmicas de tipos diversos, externas da universidade, mas que interferem na rotina e nas políticas da instituição. O contexto institucional, os conteúdos dos cursos, os professores e os alunos constituem os quatro vetores da visão interna da universidade. Por sua vez, as políticas de educação superior, os avanços da ciência, da cultura e da pesquisa e o mercado de trabalho são os eixos externos do mundo universitário.

Assim, a universidade se constitui “como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos” (ZABALZA, 2004, p. 10). Caracteriza-se pelos programas, disciplinas, matérias, discursos, ideias, objetivos e normas com que os professores convivem, devendo agir e lidar para atingir seu objeto de trabalho: o ensino.

No Brasil, de acordo com Araújo (2008), vários projetos de instituição do ensino superior se manifestaram durante os períodos colonial e imperial, entre o fim do século XVI e o XIX, destacando o projeto de universidade apresentado em 1870, que estabelecia para a educação superior a orientação para a formação profissional

e de caráter utilitarista e ainda em 1931, no artigo 1º do Estatuto das Universidades Brasileiras, os fins do ensino universitário eram definidos como:

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos de professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza do País e para o aperfeiçoamento da humanidade (ARAÚJO, 2008, p. 31)

Somente em 1968, com a institucionalização da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão acadêmica, foi expresso com clareza o fato de que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário; deverá ser indissociável da pesquisa, ministrado em universidade e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (AGUIAR, 1997).

A universidade é marcada pela burocratização do trabalho docente. Basta olhar a complexidade das normas institucionais, como, por exemplo, o corre-corre para cumprimento de prazos, orientações de monografias e de outros trabalhos científicos, o estresse para a pressão para produtividade de melhorar o currículo lattes com realização de produções científicas “*qualis*”, os professores se tornam “reféns da produtividade”¹⁵. Assim, o contexto do ensino superior constitui um ambiente que se distancia das boas condições de trabalho dos professores. Em adição, ainda, a falta de valorização do magistério, configurada pelas más condições de trabalho, é um fator determinante na qualidade da sua profissão.

O cenário desse descaso em relação ao trabalho docente, como universidade operacional, conforme retratado por Chauí (2003, p. 4), ocorre também quando

¹⁵ Sobre este assunto, ver artigo “Reféns da produtividade”, o qual versa sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. BIANCHETTI, L. NETTO, A. M. “**Reféns Da Produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós- Graduação.** 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em 04 de junho 2011.

[...] é avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios.

Em consequência da mecanização adotada na estrutura da universidade, ao professor cabe, pois, a formação de profissionais para o mercado de trabalho resumindo-se à “transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduandos que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho: busca-se restringir o papel da universidade ao treinamento e adestramento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 179).

Há resistência à submissão a essa forma de estrutura, atentando para a observação crítica dos elementos presentes no ensino superior, conforme enfatizam Tardif e Lessard (2007), destacando a instituição escolar como sendo organização separada dos outros espaços sociais. Apresenta-se certo número de dispositivos institucionais, ao mesmo tempo espaciais e temporais, que limitam e estruturam um espaço social autônomo e fechado, como, por exemplo, a restrição ao espaço da sala de aula e o rigor no cumprimento de prazos, negando a necessidade de tempo para desenvolver o pensamento e planejamento e reflexão da prática.

Entre os fatores de controle dessa instituição, destacam-se:

- as relações sociais repousam no sistema de práticas pedagógicas, como exercícios, repetição, memorização, correções e recompensas, exames e deveres. As práticas caracterizam-se pela objetividade e pela impessoalidade.

- Prescreve as atitudes e impõe vários comportamentos sociais como posturas e atividades corporais regulamentadas, controle de presença e movimentos, controle do tempo, diretividade e obediência.

- Requer a presença de docente com a função central de “ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma maneira a grupos de alunos” (TARDIF, 2007, p. 58).

- As ações e objetivos voltam-se para a moralização e instrução segundo as regras da intuição (TARDIF, 2007).

Essa lógica de controle disciplinar direcionada ao aluno e também ao professor pode ser vista como

[...] a imposição de nova ética do trabalho capitalista, teria por objetivo inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, do trabalho abstrato, planejado em função de tempo e objetivos que só têm sentido dentro do sistema produtivo (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 60).

O professor passa cada vez mais a ter uma centralidade restrita ao ensino. Ele é responsável pelas ações dos alunos, impõe o ritmo das atividades, vive a solidão de sua tarefa.¹⁶ O trabalho docente se desenvolve, então, num espaço organizado, já definido, necessitando reconfiguração; visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias próprias; resulta e se faz nos componentes da organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias (TARDIF; LESSARD, 2007).

Zabalza (2004) expressa três grandes dimensões na definição do papel docente.

- Dimensão profissional, formativa: permite o acesso aos componentes essenciais que definem a profissão, com suas exigências e elaboração de identidade.

- Dimensão pessoal: considera aspectos de importância na docência, como tipo de envolvimento e compromisso pessoal da profissão, ciclo de vida e situações pessoais (sexo, idade, condições sociais), questões relacionadas à saúde e à carreira do profissional e fontes de satisfação ou insatisfação (realização profissional).

¹⁶ Sobre este assunto, ver ESTEVE, J. M. **O Mal-estar Docente**. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

- Dimensão administrativa: aspectos relacionados com as condições contratuais e de trabalho.

A carreira docente, com base nas dimensões apresentadas, será abordada a seguir, enfocando-se tanto a questão pessoal como a profissional.

No que se refere à dimensão profissional, o autor problematiza a docência universitária:

É uma profissão ou é o trabalho que exercemos? Qual o eixo em torno do qual é construída a identidade profissional? Quando cabe a nós dizer o que somos, como nos autodefinimos: como sociólogos, economistas, advogados, engenheiros, médicos ou como professores da universidade? (ZABALZA, 2004, p.107).

O sentido e as funções formativas da universidade merecem destaques. O professor pode atuar na dimensão formativa, buscando “um desenvolvimento global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso ético” (ZABALZA, 2004, p.107). Essa dimensão formadora resulta de dois caminhos: um é voltado para a formação em seu sentido individual e outro correlacionado com a formação por meio dos conteúdos trabalhados e da abordagem metodológica. O primeiro caminho é vinculado com a relação interpessoal, processos de influência que se exercem sobre atitude, valores e visão de mundo. O professor passa a ser referência na forma de pensar, viver e encarar o mundo profissional e os problemas da atualidade. A aproximação professor e aluno é pouco valorizada, destacado por Zabalza (2004), ao exprimir que esse distanciamento é consequência da massificação das novas tecnologias da informação e da comunicação.

O segundo caminho se destaca pela importância do conteúdo selecionado na formação do aluno. O tipo de conteúdo, a forma de apresentá-lo e a metodologia desenvolvida em função da sua intencionalidade podem favorecer a formação de um aluno/profissional mais humano e integral.

A dimensão pessoal do professor do ensino superior aborda as variáveis que podem interferir na qualidade do ensino, relacionadas ao seu perfil pessoal, aos seus sentimentos, à forma como vive e interage em sua família e a sociedade, suas

expectativas e motivações. Apresenta ainda dois aspectos relevantes – a satisfação pessoal e profissional e a carreira docente.

A satisfação pessoal e profissional pode ser visualizada pelas seguintes características: vínculo dos indivíduos com a instituição, com o trabalho, com a direção e com seus pares; aumento de cotas de responsabilidade nos processos e de autonomia pessoal na tomada de decisões; facilidade no acesso ao domínio de novas habilidades relacionadas às atividades a serem desenvolvidas; ampliação das expectativas de crescimento pelo nível profissional; reconhecimento e valorização do próprio trabalho; e reforço da visão profissional do trabalho a ser desenvolvido (ZABALZA, 2004).

O outro aspecto da carreira docente refere ao percurso pessoal e profissional que os professores percorrem, condicionados pelas possibilidades de formação e promoção oferecidas, como reconhecimento institucional, salário, condições de trabalho, políticas de formação e estágios de progressos com incentivos profissionais.

A universidade como espaço dinâmico caracteriza-se como a busca da elaboração científica e crítica de conhecimentos em que o trabalho docente, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), supõe as seguintes disposições:

- pressuposição do domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente;
- consideração do processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- integração da atividade de investigação à atividade de ensinar;
- revisão de novas formas de ensinar e de aprender;
- valorização da avaliação diagnóstica contraposta à avaliação por controle; e
- desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Percebe-se, pois, a distância do ensino superior com os elementos apontados, desde a fragmentação da pesquisa e o ensino as questões metodológicas específicas da docência, como integração da ação de ensinar e de

aprender. No contexto das disposições elencadas, é exigida compreensão crítica do trabalho docente na universidade, com suas contradições e desafios. Com base nas reflexões realizadas anteriormente, proceder-se-á a uma discussão emergente acerca dos dilemas da profissionalidade docente, como se verá no bloco a seguir.

2.3. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: a demarcação das abordagens

A afirmação da docência como profissão conduz ao seguinte questionamento: como se profissionalizar no ensino? Abordar-se-á o assunto neste tópico em uma arena conceitual que vem à tona com diferentes concepções teóricas, as quais serão situadas com as definições e com o diálogo com os autores, sem, contudo, se ter a pretensão de esgotar a discussão, porém no propósito de demarcar o conceito para melhor compreensão.

Historicamente, a profissão docente é caracterizada por marcas nas quais predominavam o conhecimento objetivo e o saber das disciplinas. Assim, possuir o saber formal era suficiente para assumir a ação de ensinar. Contrariamente a essa visão inicia-se outra discussão a partir da década de 1980, com o movimento de profissionalização docente originando propostas de formação de professores por meio de pesquisas de Tardif, Lessard e Gauthier (2001). Defendiam o preceito de que, para exercer a profissão docente, fazem-se necessárias autonomia e mobilização dos saberes próprios à docência.

A atividade profissional do professor é caracterizada na sua essência pelo ensino. Observa-se que alguns termos vastamente difundidos são inerentes ao exercício da profissão, tais como profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Estes, por sua vez, assumem diferentes significados em função dos contextos e referenciais teóricos nos quais são utilizados (CONTRERAS, 1997; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Procede-se à diferenciação de tais expressões. De acordo com Libâneo (2001), profissionalidade é um conjunto de requisitos profissionais que tornam um sujeito o profissional de determinada área. Nesse caso, o que é específico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem

a especificidade de ser professor. O neologismo profissionalidade foi originado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão, sendo que, no Brasil, esse termo foi introduzido pela influência francesa (LÜDKE; BOING, 2004), em que a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências.

A profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores do bacharelado necessárias ao trabalho educativo. O seu conteúdo possibilita considerar que falar de *profissionalidade* não se refere apenas à descrição do desempenho da atividade de ensinar, mas expressa também valores e pretensões que se deseja desenvolver e alcançar (CONTRERAS, 1997).

Esse conceito toma a configuração da prática, quando o autor questiona a limitação da possibilidade de a teoria fecundar a prática, sendo “necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p 78). A visão de que a profissionalidade é elaborada na prática deve ser analisada com atenção, para não se cair no reducionismo ingênuo. Para ele, a prática não é a aplicação da teoria, mas contextualizada no percurso pessoal e profissional.

Os aspectos que privilegiam a profissionalidade específica dos professores do ensino superior, como as dimensões técnicas, morais, éticas e políticas, são considerados elementos fundamentais para a valorização do trabalho docente e para a “construção da autonomia profissional” (CONTRERAS, 1997).

A definição é ampliada por Contreras (1997), com base no argumento de que a profissionalidade não se refere apenas ao desempenho do trabalho de ensinar, mas engloba, principalmente, os valores e as intenções projetados no âmbito da profissão. Para o autor, “a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74). Destaca que essas qualidades não objetivam referenciar as características de um bom ensino, mas ensinar aos docentes condições objetivas e subjetivas para realização de um bom ensino.

Contreras exprime de forma crítica os elementos que interferem na constituição da profissionalidade, caracterizando-os no primeiro momento com a participação e a decisão colegiada atrelada à intensificação do trabalho do professor com estruturas de racionalização regulamentadas pela administração, que

[...] define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem “profissionalmente” o trabalho (CONTRERAS, 1997, p 67).

Os aspectos relacionados com a necessidade de formalização dos saberes da prática do ofício docente; a condição de mobilização desses saberes diante de contextos escolares, em situações específicas de ensino construídas na formação inicial e continuada; a constituição de um processo de aprendizagem contínuo e o compartilhamento de experiências entre os alunos e professores são consideradas por Gauthier (1988) como dimensões subjacentes ao desenvolvimento da profissionalidade.

Na perspectiva de Contreras (1997), as dimensões da profissionalidade atreladas à autonomia podem ser definidas como a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral, considerada como a primeira dimensão da profissionalidade docente, apresenta o ensino como um compromisso de caráter moral para quem o realiza, conferindo à atividade do ensino uma ideia situada acima de qualquer ato obrigatório. O professor se compromete com o aluno em seu desenvolvimento como pessoa, exercendo uma influência, por meio, por exemplo, da dimensão emocional, expressa pelas relações afetivas. A intencionalidade, às vezes implícita à ação educativa, traz consequências morais, pois “tudo supõe uma posição moral” (CONTRERAS, 2002, p. 77).

A segunda dimensão, referente ao compromisso com a comunidade, traz a moralidade relacionada ao enfoque político. Não se pode caracterizá-la como fato isolado, mas como um fenômeno social, decorrente da vida em comunidade. “A educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 1997,

p. 79). Indica a necessidade do reconhecimento e entendimento da dimensão social e política da educação, com o propósito de que os conflitos entre os diferentes agentes sejam compreendidos e mediados, e, dessa forma, o ensino superior cumpra sua função educativa.

Esse comprometimento é respaldado por Sacristán, ao destacar a necessidade de se constituírem os alicerces morais da profissionalidade docente para que possa desenvolver competências pedagógicas. A ética é própria e necessária ao exercício das profissões cujas ações têm efeitos morais (SACRISTÁN, 1999). Pode-se perceber que o envolvimento com a docência e com as imbricações que o cercam, tais como o ato de assumir a profissão com responsabilidade de suas exigências e apropriação da função de formação do sujeito situado, é manifestado pela dimensão ética.

Para concretizar as dimensões anteriores, faz-se necessária uma competência profissional, apresentada como a terceira dimensão, extrapolando o sentido puramente técnico. Refere-se, pois, à combinação das habilidades, princípios de consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

Essa competência profissional se reporta não apenas ao conhecimento disponível, mas também exige a capacidade intelectual que possibilite a ampliação desse conhecimento, sua flexibilidade e profundidade. Assim, na concepção de Contreras (1997, p.84), “a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores”.

No exercício do trabalho, exige-se que o professor vivencie a autonomia, como rigorosamente indissociável, como enfatiza Sacristán (1999, p. 15):

[...] um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções.

Essa competência se manifesta por meio do conjunto de conhecimentos profissionais que, na reflexão de Contreras (1997), apresenta características específicas, tais como:

- realização da função social;
- destreza considerável para o exercício da função;
- habilidade em manipular situações novas;
- formação inicial e continuada com socialização de experiências e valores;
- grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais.

Nas licenciaturas, pode-se definir a formação inicial como elemento essencial para a docência, ou seja, há a formação dos professores que atuarão na educação básica. Recebe-se a licença, a autorização para exercício da profissão docente. Para atuar nos cursos de bacharelado, a princípio, são considerados os cursos de mestrado e doutorado, que, mesmo assim, não só prepararam o pesquisador, mas também o professor, como vem sendo delineado no decorrer deste ensaio universitário.

A terminologia profissionalização refere-se às condições ideais que assegurem o exercício profissional de qualidade, ressaltando para o professor as seguintes condições: a formação para o desenvolvimento das competências técnicas e dialógicas de modo reflexivo, política de valorização do magistério, remuneração compatível com a natureza e as exigências para exercer o ofício, disponibilização de recursos físicos e materiais, ambiente com as devidas condições para a realização das atividades docentes e um clima de trabalho favorável e acolhedor.

Essas condições de trabalho no processo de profissionalização são mencionadas por Contreras (1997, p 65), relacionando-as com o crescimento do *status* intelectual,

O influente papel da racionalidade formal no seio do movimento e profissionalização de professores deriva por um lado da recente experiência ocupacional dos formadores de professores, que confiaram em sua estrutura intelectual para seu próprio avanço profissional, e por outro de sua contínua necessidade de manter uma posição ideologicamente privilegiada a partir da qual empreendem seus esforços de reforma educativa.

De acordo com Le Boterf (2003), a profissão do professor evoluiu para uma profissionalização certa, que não se resume a simples difusão do conhecimento,

mas como ato de administrar situações complexas de aprendizagem: o professor deve ser um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, escolher e elaborar estratégias pedagógicas, não se reduzindo à profissionalização na formação. A diversidade das situações das modalidades de aprendizagem deve ser reconhecida, há de envolver-se na efetivação de um projeto inovador, realizar missão profissional, contribuir com a troca de práticas, além de participar dos dispositivos de análise de retornos de experiências. Estas são algumas das situações que podem representar oportunidades para o desenvolvimento do profissionalismo, contempladas pela pesquisa colaborativa, o que será apresentado no item metodológico desta tese.

Em uma análise dos estudos apresentados na ANPED - Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação, as pesquisadoras Evangelista e Shiroma (2003) observaram que o eixo estruturador dos trabalhos analisados é a abordagem interna à escola, na qual preponderam as proposições de mudanças na prática pedagógica. A preocupação central direciona-se aos meios de produzir alterações nas práticas docentes, de modo a alcançar a almejada qualidade de ensino e o sucesso escolar. O enfoque centra-se nas indicações acerca do que fazer em sala de aula e, por conseguinte, grande parte dos trabalhos nessa área privilegia os meios pelos quais o professor conseguirá seus objetivos pedagógicos.

O termo profissionalismo se desenvolveu na França nos anos 1970 num contexto de crise de desemprego e de busca crescente de competitividade, alcançando importância sob o efeito de uma convergência de interesses: de um lado, os trabalhadores assalariados, tomando consciência de que têm interesse em revelar seu conjunto de competências em um contexto de mobilidade profissional e de busca de emprego, e, de outra parte, os empregadores, percebendo a competitividade decorrente da competência e o que isso pode representar. O profissionalismo é constituído de recursos e competências, compreendendo um *corpus* estruturado, organizado em torno de eixos que lhe dão coerência. Manifesta-se, ainda, por uma ética profissional que permite estabelecer uma relação de confiança (LE BOTERF, 2003).

Contreras reflete sobre a temática, imprimindo um caráter de elaboração conceitual, citando Lawn e Ozga, com a ideia que,

Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerada uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho [...]. Também Pode se considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho [...]. O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma qualificação, a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida qualificação (CONTRERAS, 2002, p. 41).

Deste modo, o vocábulo profissionalismo refere-se ao compromisso dos deveres e das responsabilidades, que constituem, por sua vez, a especificidade de ser professor, enquanto o comportamento ético e político expressa as atitudes relacionadas à prática profissional.

De acordo com Le Boterf (2003, p. 103), o profissionalismo é feito de perspicácia, quando assevera que

Esse saber - fazer empírico, inseparável do fazer, é validado mais por sua eficácia pragmática e imediata do que por sua coerência interna. A experiência é que permite fazer o que não aprendemos a fazer. O saber local presente na experiência se constitui em complemento ou em confirmação com saber daqueles que o concebem.

Esse conceito implica uma referência à organização do trabalho dentro da dinâmica da instituição e do mercado de trabalho. Considera que, para ser um profissional, parte do princípio do domínio de uma série de capacidades e habilidades especializadas que fazem as pessoas competentes em um determinado trabalho, além de ligá-las a um grupo profissional organizado e sujeito ao controle (SCHÖN, 1993).

Dentro das terminologias apresentadas neste trabalho, tais como profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, foi dado um enfoque na investigação ao primeiro termo, buscando compreender a ação situada dos professores no cotidiano de sala de aula, assim como a constituição do ofício de ensinar. Como destacam Tardif e Lessard (2007), os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos, na vivência de sua função como experiência pessoal, da elaboração de conhecimentos e da cultura própria inerente à profissão.

A profissionalidade dos docentes do bacharelado pode ser entendida como uma elaboração social:

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sociohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...] assim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

De acordo com Nóvoa (1992), o desenvolvimento da profissionalidade pode privilegiar três processos, envolvendo: o desenvolvimento pessoal, referente à produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, relacionado aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, inerente aos investimentos da instituição para lograr seus objetivos educacionais.

Sob esta óptica, Contreras (1997) aponta o trabalho docente em uma complexidade caracterizada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza e conflito, com a predominância da racionalidade técnica (HABERMAS, 1996) como mecanismo de enfrentamento, muito embora esta racionalidade se distancie da aprendizagem.

Compreende-se a docência do professor do ensino superior como profissão situada, na qual o profissional trabalha com uma pluralidade de saberes heterogêneos, entre os quais os de ordem disciplinar, oriundos dos diversos campos de conhecimento científico; os saberes curriculares, fundados nos primeiros e adequados aos diversos níveis de ensino, mediante a transformação da matéria; os saberes pedagógicos procedentes da formação docente e das práticas no cotidiano da sala de aula e dos saberes da experiência.

Essa profissionalidade no ensino desenvolve-se por intermédio de um repertório de saberes múltiplos e heterogêneos, disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência profissional e de vida. Com base nestas premissas, tece-se o questionamento: como se manifestam esses saberes na sala de aula universitária?

Zabalza (2004) analisa esse contexto sobre os eixos de uma profissionalidade na docência universitária, na qual a reflexão sobre a própria prática traz a ideia de que não é qualquer prática que aprimora o conhecimento, mas aquela que traz a prática planejada e refletida. A prática pode reforçar a rotina, o hábito, porém se estes não forem analisados e modificados, poderão propiciar os mesmos erros, muitas vezes repetidos mecanicamente. O segundo eixo, relacionado com o trabalho em equipe e a cooperação, volta-se para um exercício profissional e coeso, implicando uma mudança na cultura profissional dos professores, como expressa o autor

[...] quando temos que sair de nossas turmas para criar um projeto conjunto (um plano de estudo de um curso), sentimo-nos perdidos e cada um segue falando sobre o que é seu: sua matéria, seus horários seus conteúdos. Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para anos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolve um plano de formação (ZABALZA, 2004, p. 127).

O terceiro eixo, orientação para o mercado de trabalho, é definido pela capacidade de associar uma visão acadêmica com a vida profissional, contribuindo na formação do aluno. No cotidiano do ensino superior, é difícil para o professor estabelecer essa associação em virtude da exigência institucional de exclusividade, restando a viabilização de projetos e pesquisas que garantam a integração teórico-prático.

O ensino planejado com base na aprendizagem e da didática consiste do quarto eixo, que ressalta o aluno e valoriza o “elo entre ensinar e aprender, ou seja, a transferência do ponto de apoio da atividade docente para a aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p.128). O último eixo, referente à recuperação da dimensão ética da profissão, aponta que, quanto mais poder ou capacidade de influência tem uma pessoa sobre as outras, mais importante torna-se sua atuação a fim de que seja vista como sujeita a compromissos éticos. O compromisso e a responsabilidade com a formação dos alunos, por exemplo, constituem características fundamentais da dimensão ética.

Os eixos da constituição da profissionalidade passam a ser um desafio, principalmente o que se refere aos aspectos pedagógicos, já que as universidades, via de regra, não privilegiam os conhecimentos em Pedagogia e Didática, muito

menos conhecimentos relacionados às relações interpessoais, de apoio ao desenvolvimento ou de avaliação de aprendizagem na seleção de professores, imaginando que os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) por si, possam exercer a função de sua profissionalidade.

A profissionalidade pressupõe um domínio de conhecimentos especializados, competências particulares geralmente mobilizadas, como, por exemplo, conceber situações de aprendizagem adequadas para influir no percurso do desenvolvimento dos estudantes; pôr em funcionamento estas situações e outras planejadas pelos pares, adaptando-as segundo as aprendizagens anteriores, e competências e características de cada um; prever mecanismos para apoiar e estimular a motivação e o compromisso dos alunos e apresentar modelos de papéis da profissão escolhida por eles (TARDIF, 2009).

No contexto da profissionalidade, o autor esboça os referenciais para a profissão de professor universitário no enfoque da aprendizagem do aluno:

1 Pôr em prática situações variadas de aprendizagem segundo as aprendizagens pretendidas, as características dos estudantes e sua progressão no percurso da formação. 2 Fornecer regularmente aos estudantes uma retroação sobre sua progressão e seu desenvolvimento. 3 Oferecer aos estudantes uma orientação rica e adequada, tendo em vista seu projeto de profissionalização e sua evolução na formação (TARDIF, 2009, p. 67).

Observa-se que os referenciais demonstram estreita relação entre a profissionalidade do professor com a profissionalização do aluno, com ênfase na abordagem da importância da aprendizagem para atuação no mundo do trabalho.

Pode-se assinalar, fazendo-se remissão a Sacristán (1992), a existência de três fatores que contribuem para o trabalho docente, o contexto propriamente pedagógico, o âmbito profissional e o âmbito sociocultural. O pedagógico está configurado na efetiva prática da docência, é o dia a dia da ação de ensinar e de aprender; o segundo volta-se simultaneamente à ação individual e coletiva, englobando os saberes elaborados do percurso pessoal e profissional, e o último fator é determinado pelo contexto situado social e culturalmente.

O debate acerca da profissionalidade extrapola a discussão crescente à qualificação e à competência, enfatizando uma abordagem crítica, quando problematiza a questão de poder, agregado ao profissionalismo, que, por sua vez,

se destina às condições, ao contexto do exercício da profissão com a luta de reconhecimento social das qualidades profissionais específicas expressas por meio da autonomia.

Essa relação entre a profissionalidade e a autonomia é apresentada com diferentes abordagens. De acordo com Contreras (1997), a primeira delas é classificada como autonomia ilusória, na qual os professores são considerados meros técnicos, e o ato de ensino é visto como aplicação técnica, prática voltada a conseguir resultados ou produtos definidos previamente. É uma prática esvaziada de sentido, sem criatividade com característica reprodutiva, diretiva, para que os alunos reproduzam mecanicamente as atividades a serem desenvolvidas. Assim as habilidades necessárias ao exercício da autonomia, e a capacidade de deliberar e de fazer juízo ficam limitadas ao cumprimento de regras, sendo minimizadas suas ações autônomas (CONTRERAS, 1997).

A segunda abordagem visa a revelar o docente como profissional reflexivo, diferenciando da abordagem anterior, na qual se volta para as “habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência” (CONTRERAS, 1997, p. 105). Ante esta análise, faz-se necessário buscar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como convivem com as situações problemáticas da prática.

O professor como um intelectual crítico é apresentado como a terceira abordagem, na qual o desenvolvimento da profissionalidade docente passa por conflitos com sua marca de complexidade. O percurso profissional e pessoal e a participação em movimentos sociais e políticos são fatores que podem contribuir nesse desenvolvimento, aspecto que Giroux (1997) denomina de intelectual transformador, sendo a universidade espaço de luta, de contradições e de mudanças estruturais.

Esse professor como um intelectual crítico é um profissional que

Participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como natural, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 1997, p. 185).

Neste enfoque de transformação, a autonomia docente está intrinsecamente ligada à dimensão política, em um processo emancipatório (CONTRERAS, 1997).

A compreensão das abordagens tecidas neste trabalho contribui para melhor apropriação das reflexões sobre a profissionalidade. Com uma visão crítica, Popkewitz (1997) indica maior responsabilidade e autonomia docente com valores de apoio à criatividade individual e coletiva, à flexibilidade e ao raciocínio crítico. O enfoque dado converge para os aspectos sociais e políticos da profissão docente. Com efeito, o autor ressalta que o conhecimento da prática pedagógica e de sua capacidade de transformá-la dependerá do entendimento das interações produzidas em três diferentes contextos, explicitados a seguir.

- a) O contexto pedagógico, formado pelas práticas cotidianas derivadas da atividade de ensinar, tais como as rotinas da classe e os procedimentos que norteiam as aulas.
- b) O âmbito profissional dos docentes que, por sua vez, legitimam referenciais de comportamentos e práticas profissionais (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas).
- c) A contextura sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes e a reflexão das experiências.

O viés crítico dos elementos discutidos neste tópico reafirma a discussão do trabalho docente, apresentado no item anterior deste capítulo, que ressalta a docência como trabalho interativo. Ensinar no ensino superior é acima de tudo saber trabalhar “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31). Sob este aspecto, seguindo o raciocínio dos autores, o exercício da atividade profissional do professor, principalmente sua interação com o trabalho sobre o outro, envolve relações entre pessoas, estando imbricado de várias características; a exemplo, negociação, controle, persuasão, sedução. Por outro lado, em razão de seu caráter interativo, evoca atividades como instruir, supervisionar, servir e colaborar, requerendo também intervenções que, mediadas pela linguagem, manifestam a afetividade, a subjetividade e as intenções

dos agentes.

Os aspectos discutidos neste capítulo contribuem para um entendimento da construção da profissionalidade do professor, relacionando-a com as competências profissionais. Foram Lançadas como suporte as categorias tratadas como instrumentos de compreensão do fenômeno da articulação dos saberes da experiência no exercício da profissão com os saberes da docência. Nessa articulação resulta em produção de saberes, situados no trabalho, um movimento dinâmico entre conhecimento específico e o saber pedagógico, entre teoria e prática. Esta evidência aparece ainda de forma tímida, mas aos poucos vem sendo legitimada pelos professores, fortalecendo a docência como profissão.

A compreensão da docência como profissão passa exigir do professor do ensino superior competências específicas com comprometimento com aprendizagem e com a formação integral dos profissionais que vão atuar no mercado de trabalho.

Essa percepção reforça o trabalho docente, conforme referendado anteriormente, sua perspectiva interativa, revelando-se a dimensão epistemológica e se concretizando na prática da relação das duas profissões: da área específica e do magistério. Essa dimensão será tratada no capítulo seguinte, com ponderações teóricas sobre epistemologia da prática docente, entendendo a importância da discussão para relacionar os saberes docentes e os saberes profissionais dos professores do ensino superior.

3 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: A DISCUSSÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

Apresentar-se-ão neste segmento as articulações entre as categorias centrais do estudo, tendo a epistemologia da prática como referência mobilizadora para a compreensão dos saberes profissionais do exercício da área específica com os saberes docentes. Abordam-se as racionalidades pedagógicas, delineando as contribuições conceituais da racionalidade instrumental e comunicativa, apontando a reflexão como uma das formas de racionalidade.

3.1 A epistemologia da prática: de onde vem e para onde vai esse conceito?

Com objetivo de explicitar o conceito epistemologia da prática e contribuir no entendimento do fenômeno investigado, é que se apresentam os caminhos teóricos delineados nesse item. Questiona-se o termo quando se limita ao enfoque “praticista” da docência, ou que tudo se resolverá numa perspectiva redentora a partir da prática. Por isso, faz-se necessário discorrer outras abordagens.

A epistemologia da prática se encontra no debate da profissionalidade docente, sendo caracterizada pelo conhecimento na prática profissional, apoiando-se em conhecimentos especializados e formalizados. Esses conhecimentos têm seus fundamentos na formação inicial e na formação continuada, como o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. A construção destes saberes é “resultado da experiência em lócus da ocupação profissional” (IMBERNÓN, 1994, p. 13), e de outros espaços e momentos da vida do professor.

Continuando esse raciocínio, Tardif (2002, p. 255) amplia a expressão, dando um enfoque profissional, quando a define como “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Nesse caso, fundamentam-se os saberes mobilizados pelos professores que, de acordo com o autor citado, são conceituados como

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

Ainda a epistemologia da prática pode ser concebida como “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática” (SCHÖN, 2000, p.19). Referido autor faz uma crítica quanto ao enfoque da racionalidade técnica presente na pesquisa da universidade, expressa no modelo de um currículo normativo, incorporando a visão que “a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (p. 19).

De acordo com o paradigma da racionalidade técnica, a concepção do professor é orientada no sentido de tê-lo como o “técnico”, aquele responsável pela transmissão e reprodução de saberes produzidos por outros pesquisadores, com a função de dominar as técnicas e recursos para a realização dessa transmissão com a maior eficiência e eficácia. Conhecimentos de áreas como Psicologia, Sociologia e Fundamentos Filosóficos da Educação, na verdade rudimentos selecionados numa perspectiva aplicacionista bastante pragmática, complementavam o conjunto de saberes necessários para sua competência (GÓMEZ,1995).

Na concepção de Schon, epistemologia da prática refere-se ao modelo de conhecimento profissional. Pode ainda ser ligada à racionalidade técnica, limitando-se a resolver os problemas do cotidiano, ou à nova epistemologia da prática, alicerçada na racionalidade comunicativa. O modelo dominante fundamentado na prática dos profissionais foi o da racionalidade técnica, consistindo nas dicotomias: “a separação entre meios e fins, entre pesquisa e prática e do fazer e do conhecer” (SCHÖN, 2000, p. 70). A concepção básica dessa racionalidade versava na resolução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. Em consonância com esse modelo, ainda o autor identificou no conhecimento profissional três componentes essenciais:

- o primeiro é de ciência ou disciplina básica, sobre o qual a prática se apoia com base na qual se desenvolve;

- o segundo é a ciência aplicada, de onde é derivada a maioria dos procedimentos cotidianos do diagnóstico e solução dos problemas; e

- o último componente é de habilidade e atitude, vinculadas à atuação concreta a serviço do aluno, mobilizando os componentes anteriores de ciência básica e aplicada.

Desta maneira, o contexto dos debates sobre a formação do professor do ensino superior, na parte concernente aos elementos da racionalidade que permeiam o trabalho docente, é diferenciado por Jürgen Habermas (1996), no que se refere à racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégica e à racionalidade comunicativa. Por meio desta, a reprodução simbólica ocorre sobre o mundo da vida e exige a prática da discursividade num ambiente ideal de fala. A razão reflexiva exercitada sob inspiração da racionalidade comunicativa consiste de um ato intersubjetivo, entre sujeito-sujeito, com vistas ao entendimento. Esse exercício dialógico pressupõe uma visão descentrada do universo, representando a condição fundamental para se poder facultar a evolução das imagens do mundo.

O sujeito só se constitui na intersubjetividade, ou seja, é essa que o produz; a relação intersubjetiva é a produtora do sujeito. Por outro lado, a ação comunicativa mediada pela linguagem visa a estabelecer entendimentos intersubjetivos. Nessa perspectiva, o Eu (ego) e o Outro (alter) constituem-se mutuamente pelo uso da linguagem, tendo a essencialidade da linguagem como a afirmação da intersubjetividade. Ante tal premissa, vale dizer que o Eu se afirma no Outro que, por sua vez, se afirma no Eu.

Habermas apresenta os dois tipos de interação, ação estratégia e ação comunicativa. A ação estratégia é vista como “o efeito coordenador mantém-se dependente da influência - funcionando através de atividades não lingüísticas-exercida pelos agentes não só sobre a situação de ação, mas também, um sobre o outro” (HABERMAS, 1996, p. 110); ou dito de outra forma, é quando o ator não vê nos seus pares da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Sua opção será a de agir sobre ele, de induzi-lo a aceitar uma convicção ou ideia como válida e verdadeira (BOUFLEUER, 2001).

A ação comunicativa, diferentemente da anterior, é a força consensual dos processos lingüísticos de se obter entendimento, tornando-se eficaz para a

coordenação das ações; “os agentes tentam adequar os seus respectivos planos cooperativamente, dentro do horizonte de um mundo da vida partilhado e com base em interpretações comuns da situação” (HABERMAS, 1996, p. 111).

O conceito de racionalidade que faz frente às reduções cognitivo-instrumentais refere-se à capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, os desejos e com os sentimentos. Essas ações têm no cotidiano da vida as referências para as pretensões da verdade, veracidade e autenticidade. A condução, contudo, dos docentes da universidade tende ao predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, em detrimento da perspectiva pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa racionalidade reforça a dicotomia entre a teoria e a ação nas práticas pedagógicas do ensino superior, como também na matriz curricular dos cursos, separando aulas teóricas e práticas. A racionalidade pedagógica analisada, que inspira e orienta o trabalho docente, aponta uma perspectiva histórico-filosófica desafiadora no cuidado de uma aproximação do restabelecimento dos possíveis caminhos para a profissionalidade, com vistas a uma práxis centrada na razão comunicativa, cada vez mais dialógica, interativa, crítica, argumentativa e emancipadora.

Therrien (2006) reflete sobre a falta de articulação das dimensões de instrução e de formação do ato educativo, ocasionando, segundo ele, a “dicotomia da formação para autonomia profissional e formação para cidadania” (2006, p 4) e ainda destaca na discussão os impasses da racionalidade, acentuando outra dicotomia que marca a prática educativa

[...] a relação entre teoria e prática. A tradicional primazia dada à racionalidade teórica sobre a racionalidade prática dos contextos educativos, particularmente na sociedade culta e científica, tem deturpado a compreensão dessa relação dialética. Sempre coube à razão teórica justificar e camuflar as práticas de dominação, controle e subordinação dos discursos, estratégias e propostas ‘ditas’ científicas e democráticas das reformas educacionais e dos projetos pedagógicos (THERRIEN, 2006, p.4, grifou-se).

Em um contexto de fragmentação e “dicotomização” conceitual, como expresso anteriormente, um aspecto em destaque se refere ao trabalho pedagógico

do docente do ensino superior no enfoque do saber empírico. Tende a restringir o conceito de sua prática às questões de técnicas e instrumentos de ensino-aprendizagem, voltadas para a ideia de uma ação técnico-instrumental. O docente que reduz seu trabalho pedagógico a uma atividade espontaneísta e ingênua, ou mesmo condiciona sua ação somente a uma relação meio-fim, deve se perguntar quais os reais significados de sua atividade profissional (FREIRE, 1979). Visualiza-se, por exemplo, a ideia de que as técnicas resolvem todos os problemas pedagógicos da ação docente.

Habermas (1996) apresenta três raízes da racionalidade: a forma discursiva e reflexiva, a de feição epistemológica e a de perfil teleológico. A primeira é expressa pela capacidade de justificar as expressões numa perspectiva reflexiva. Pressupõe a autorrelação refletida por parte da pessoa a respeito daquilo que faz, acredita e diz implicando uma atitude consciente em relação as suas crenças e convicções. A racionalidade epistemológica surge da interligação da ação com o uso da linguagem. É uma representação linguística daquilo que se conhece e a confrontação desse conhecimento com outros saberes, reelaborando-os, reconstruindo-os e sistematizando-os. A última, a forma teleológica, reforça a ideia de que toda ação é intencional. Apresenta uma estrutura teleológica à medida que tem por finalidade alcançar a realização de um objetivo preestabelecido.

Refletir as racionalidades consiste, na teoria de Habermas, pensar os tipos de racionalidades, quando apresenta a ação instrumental e a ação comunicativa. A Teoria da Ação Instrumental se faz na legitimação dos processos de controle e manipulação. Os indivíduos socializados, quando intervêm no mundo, garantem sua sobrevivência material, estabelecendo entre si conexões funcionais que se regem por mecanismos sistêmicos, realizando a integração sistêmica da sociedade (BOUFLEUER, 2001).

A Teoria da Ação Comunicativa volta-se para os processos de reprodução simbólica do mundo da vida, devendo prevalecer no âmbito da integração social. Emanada dos processos de entendimento linguístico, buscando produzir consenso. Essa racionalidade pressupõe "o entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir" (HABERMAS, 1996, p. 41), produzindo acordos e consensos sobre as ações partilhadas no mundo da vida.

A interação ocorrente no trabalho pedagógico é uma ação humana, dinamizada na práxis. Concebe o trabalho e a interação como sendo dois tipos diferentes de racionalidade, os quais, por sua vez, dão origem a duas formas diferentes de ação: enquanto o primeiro se caracteriza por ser uma ação de tipo instrumental, “que regula o metabolismo da espécie humana com a natureza circundante” (HABERMAS, 1978, p. 45), a interação diz respeito a uma ação comunicativa, que rege a relação entre as pessoas em decurso de elaboração sociocultural. As duas expressões, portanto, são consideradas como tipos diferentes de racionalidade da ação humana, relacionados com a constituição do ser humano e da vida sociocultural como um todo.

Este conceito de ação comunicativa esclarece primeiro a própria ideia como ação, distinguindo-o dos movimentos corporais e daquelas operações que não chegam a adquirir autonomia. O movimento corporal pode ser, pois, entendido como elemento de uma ação, mas não como ação mesma. Por ação entende Habermas (1996, p.144), então, “somente aquelas manifestações simbólicas nas quais o autor [...] assume uma relação pelo menos com um mundo (porém sempre também com o mundo objetivo)”. Com isso, pretende estabelecer uma distinção entre o modo pelo qual o sujeito atua instrumentalmente, isto é, por meio dos movimentos com os quais intervém no mundo, e a maneira como se expressa comunicativamente, ou seja, pelos movimentos com os quais encarna um significado.

Neste âmbito “comunicativo”, a epistemologia da prática ou a nova epistemologia aponta para a intersubjetividade, quando apresenta como uma forma que os sujeitos intervém no seu de trabalho envolvendo a dimensão social, na interação com seus pares, na sua dimensão individual e coletiva (MARTINAZZO, 2005). A racionalidade que subsidia a prática pedagógica exige a intersubjetividade de uma dinâmica coletiva em que o entendimento, o diálogo, a argumentação, os consensos e dissensos, sejam elementos norteadores do trabalho docente, porém, “trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito” (THERRIEN, 2006, p. 8).

Com efeito, a ação comunicativa deve aproximar-se do trabalho pedagógico quando pensada no contexto de interação dos sujeitos, passando a ser visto como um processo intersubjetivo, permitindo romper com toda a concepção

vertical da relação objeto e sujeito¹⁷. Um aspecto que se destaca na ruptura é a ideia da ação pedagógica como um processo comunicativo, que é, antes de tudo, manifesta como uma práxis social constituída intersubjetivamente numa dupla perspectiva: como ação pedagógica determinada socialmente e, em simultâneo, uma ação que tem em si mesma influência social.

Outro aspecto a ser considerado é a importância da interação comunicativa de educador e educando, entendendo-se a ação comunicativa como um processo harmônico entre seus interlocutores e, portanto, na sua vertente horizontal e não vertical, em que a tomada de posição ocorre com base em razões intersubjetivas. Percebe-se que o relacionamento entre educador e educando não pode mais ser visto somente como relação de poder do educador sobre o educando, visando a educá-lo com suporte em fins determinados previamente. Isso não significa ignorar, no entanto, a relação de desigualdade inicial que caracteriza toda a relação pedagógica, mas tornar mais consequente o compromisso de eliminar esta desigualdade. Pensar um conceito de ação pedagógica com fundamento em termos comunicativos não significa desresponsabilizar, portanto, qualquer um dos integrantes dessa relação.

Considerando que a epistemologia da prática se materializa pela racionalidade pedagógica implícita e explícita no trabalho docente, é preciso compreender como se desenvolve o conceito de reflexão e qual a relação com os saberes profissionais construídos no percurso do professor.

3.2 Saberes profissionais: da reflexão à refletividade

Os saberes provenientes do exercício da ação e da profissão resultam também da interação que acontece na dinâmica que envolve o docente, a matéria e o aluno universitário. Como acrescenta Santos (1995, p. 303), “não basta criar novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele”. Atribui-se à educação também um ato instrutivo e formador entre os sujeitos, articulando esses saberes. como exprime Therrien (2006, p. 6):

¹⁷ Para Freire (2007), diálogo é uma relação horizontal de A com B e a falta do diálogo se manifesta em uma relação verticalizada.

Os processos de aprendizagem são imbuídos de interações intersubjetivas em contexto de cognição situada. A educação, portanto, constitui um **ato instrutivo** e formador entre sujeitos, de modo que a gestão **da matéria em contexto situado** e permeada pela autonomia relativa do profissional de ensino adquire conotação moral e ética. O professor ensina conteúdos, e ao mesmo tempo forma o educando. Deste modo, podemos identificar uma dialogicidade democrática em situação de práticas formadoras de cidadania (Grifou-se).

O professor, como o profissional do saber, domina os saberes e os transforma, produzindo significados e as configurações destes na sua práxis cotidiana (SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2002). Dito de outra forma, “ao reconhecer o trabalho docente como uma intervenção mediadora de ensino junto a sujeitos aprendizes, postula-se uma prática profissional articuladora de saberes e conhecimentos” (THERRIEN, 2010, p. 311). O profissional do saber deve, portanto, considerar a dimensão ética do seu trabalho. A práxis é respaldada pela atitude ética/moral, como a interação-comunicação-dialogicidade da atividade do ensino aprendizagem se impõe. O trabalho de saber ensinar e da competência pedagógica relaciona-se com a conquista da autonomia (CONTRERAS, 1997).

Essa autonomia da docência procede de uma racionalidade complexa, interativa, e do entendimento de que em momento algum desconsidera a racionalidade normativa, mas a integra com a articulação dos saberes na perspectiva da emancipação humana (MARTINAZZO, 2003).

De acordo com Le Boterf, essa articulação se dá pela reflexão, apontando como uma forma de racionalidade, quando enfatiza (2003, p. 116):

A abstração reflexiva permite a formalização e tematização dos saberes. Diferentemente da abstração empírica que incide sobre objetos, fenômenos ou situações, a abstração reflexiva incide sobre os esquemas operacionalizados pelo sujeito, para deles extrair as principais características e aplicadas a novas situações. As operações cognitivas se tornam objetos de pensamento. Um duplo movimento se exerce: a reflexividade e a reflexão que constrói novas formas e reorganiza esquemas. É a reflexividade que permite ao sujeito se dotar de uma representação da ação, representação a partir da qual ele poderá fazer sua reflexão.

A reflexividade se apresenta como característica fundamental da racionalidade, sendo que “apenas aqueles que são capazes de dizer eu ou nós e

tematizar aquilo que são ou fazem, bem como de o atribuírem a si próprios, são racionais” (HABERMAS, 1996, p. 184). A reflexão decorre nesse sentido de uma relação de autorreferencialidade e não sucede no vazio de uma interioridade constituída, isenta de comunicação. Ela ocorre para o entendimento e não na concordância. “A concordância limita-se à aceitação da verdade” (p. 204); quanto ao entendimento, compreende a capacidade de interação e apropriação crítica de situações do mundo da vida.

O entendimento se faz com a reflexão. Esse conceito nas práticas de ensino é discutido por Zeichner (1993), que diferencia ato reflexivo e rotina. A rotina é guiada pelo impulso, tradição e autoridade. Os professores aceitam de forma tranquila a realidade do ensino superior, limitando-se a buscar meios eficazes para atingir seus objetivos, executando ações elaboradas por outros. Tendem à reprodução de planos e ações definidas pela instituição do ensino superior. O ato reflexivo implica uma consideração ativa, persistente, cuidadosa, daquilo em que se acredita ou que se pratica. “É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor... implica intuição, emoção e paixão; não é portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Para efetivar-se uma ação reflexiva, o autor apresenta, conforme estudos de John Dewey, as três atitudes necessárias: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. A primeira expressa a capacidade de ouvir opiniões diferentes, examinando constantemente as causas de possíveis conflitos; a segunda atitude, a responsabilidade, caracteriza-se pela prudência e ou a ponderação de uma determinada ação, refletindo sobre os elementos pessoais, políticos e sociais de sua prática. Por último, a terceira atitude, a sinceridade, vem agregada às duas anteriores, tendo compromisso com sua aprendizagem (ZEICHNER, 1993).

A reflexão com base nas atitudes necessárias oferece aos professores a oportunidade de objetivar suas teorias práticas. Entendem-se por teorias práticas de ensino “estruturas conceituais e visões que oferecem razões para ação e para escolhas metodológicas” (MIZUKAMI, 2002, p. 50). Essas práticas manifestas em atitudes, pensamentos e valores constituem o conhecimento profissional, construído na trajetória pessoal e no exercício da profissão, requerendo uma postura reflexiva.

A autora apresenta quatro dimensões na análise do conceito de ensino reflexivo. A primeira refere-se à ação na forma como considera a reflexão; a segunda ao conteúdo da reflexão; a terceira define-se pelas condições prévias ao processo, como, por exemplo, o contexto de orientação no qual ocorre a reflexão; e a última resulta da reflexão, o produto que gera.

Para melhor compreensão do conceito de professor reflexivo, Sparks-Lagner, citado por Mizukami (2002), reproduz três abordagens a serem consideradas, tais como a abordagem cognitivista, abordagem crítica e abordagem da narrativa, que estão na sequência.

A abordagem cognitivista inclui estudos sobre o processamento de informações e tomada de decisões. A crítica enfatiza os tipos de decisões tomadas pelos professores ao examinarem experiências, valores e metas, considerando suas implicações sociopolíticas. O foco é compreender melhor o papel da universidade no contexto da divisão de classes, diferenças de raças, etnias e gênero. Entende que o conhecimento é constituído socialmente. Considera a reflexão em um contexto sociopolítico mais amplo, defendendo a formação para a diversidade cultural. A abordagem da narrativa privilegia as vozes dos professores. São as vozes dos sujeitos, suas questões, as formas como usam a escrita e a fala em suas vidas profissionais, os conceitos que empregam para compreender e melhorar suas práticas pedagógicas. Caracteriza-se pelas descrições que os professores fazem quanto as suas deliberações. Essa concepção aproxima-se o que SCHÖN (1993, p, 80) chama de “dar razão aos professores”, expressando suas crenças, intuições e desafios.

De acordo com Valli apud Mizukami (2002, p. 56-60), a orientação para a prática é classificada como racionalidade técnica e prática reflexiva. A primeira abrange dois níveis de reflexão, tais como comportamental e tomada técnica de decisões. A segunda orientação, da prática reflexiva, contempla quatro níveis de reflexão: reflexão na ação, deliberativo, personalista e crítico, como se visualiza no quadro a seguir.

Quadro 1 - Característica dos níveis de reflexão da racionalidade técnica e da prática reflexiva

RACIONALIDADE TÉCNICA		PRÁTICA REFLEXIVA	
NÍVEL 1 – Comportamental	Ênfase na manifestação de comportamentos prescritos. A preocupação restringe-se à aquisição de habilidades Adequação do comportamento	NÍVEL 3 - Reflexão na ação	Aglutina a complexidade, incerteza, instabilidade, unicidade e conflito e valores inerentes a situações de ensino. O conhecimento da atividade profissional derivado da prática pessoal é valorizado. Os fatores contextuais são considerados.
		NÍVEL 4 – Deliberativo	Considera a reflexão sobre explicações, perspectivas e teorias um componente central, uma condição prévia para própria ação reflexiva.
NÍVEL 2 – Tomada técnica de decisões	Evidencia o desempenho adequado de comportamentos prescritos de ensino. Os professores julgam o próprio desempenho. Aplica-se o conhecimento de maneira instrumental. Não são permitidos outros julgamentos ou debates. A tomada de decisão reflexiva é limitada a uma determinação técnica sobre a adequação do desempenho.	NÍVEL 5 – Personalista	Correspondente à abordagem de narrativas de ensino e à desenvolvimentista. As preocupações centrais são: a voz do professor, o crescimento pessoal e as relações profissionais.
		NÍVEL 6 - Crítico	As implicações sociais e políticas do ensino passam a ter centralidade. Vê a universidade e suas relações com a perpetuação de uma ordem social injusta. Implica ajudar os professores a atuarem para reverter as injustiças. Revê as práticas pedagógicas à luz do contexto sociopolítico para superar fatores condicionantes da iniquidade social.

Fonte: Síntese elaborada pela autora com base em Valli (1992), citado por Mizukami (2002).

De acordo com as características apresentadas no quadro 1, na abordagem da racionalidade técnica, os professores do ensino superior são encorajados à ação em alguns momentos para resolver problemas do cotidiano

pedagógico, por meio de um enfoque instrumental. Definindo-se por atitudes individuais e descontextualizadas. E outros momentos da ação, na abordagem reflexiva, a relação teórico-prático é questionada. O mundo da prática docente pode envolver tanto a racionalidade técnica como a prática reflexiva. Combinar o técnico com o reflexivo, o teórico e o prático exige entendimento dos princípios da racionalidade técnica e da reflexão na ação.

Mizukami (2002) define os tipos de processos de relatos em ações reflexivas, como redação descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e reflexão crítica. A redação descritiva apresenta apenas os registros dos eventos sem justificativas para o que é relatado. A descrição reflexiva considera os eventos, apresentando justificativas de forma descritiva, com reflexões baseadas apenas em uma perspectiva. A reflexão dialógica consiste em um “diálogo consigo com a exploração das razões para os fatos, apresentando retorno as ações analisadas, com diferentes formas de pensamento” (MIZUKAMI, 2002, p. 60). A reflexão crítica caracteriza-se pela argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, destacando o contexto histórico, social e político.

A reflexão envolve três conceitos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN,1993). O conhecimento na ação é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e se manifesta no saber fazer. A reflexão na ação pode ser visualizada quando o professor do ensino superior se distancia do evento pedagógico e consegue pensar sobre sua ação no trabalho por meio de observação e da descrição da dinâmica das atividades desenvolvidas. De acordo com o autor, essa reflexão tem as seguintes características.

- Processo de incorporação das representações múltiplas, ou seja, como o professor se relaciona com suas experiências cotidianas, denominadas de figurativas com as representações formais, as referências adquiridas no âmbito escolar; e
- capacidade de lidar com a complexidade e de resolver problemas práticos com criatividade e abertura para aprender com os erros e acertos dos alunos.

Na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, como explicita Gómez (1992), o professor extrapola os condicionamentos da situação prática, aplicando os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática. É neste momento que o professor vai analisar o conhecimento na ação e a reflexão na ação, e articular uma situação-problema, definindo metas, escolhas de estratégias com as suas crenças e teorias, conforme dados empíricos desta investigação.

Quanto aos possíveis reducionismos ao conceito de reflexão, Libâneo (2002) aponta a noção de reflexividade com três diferentes sentidos, tais como: a) consciência dos próprios atos, de pensar sobre as próprias atitudes; b) a reflexão entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Não é uma introspecção, mas imanente à ação, relacionada diretamente à experiência; e c) reflexividade é a reflexão dialética, que acentua a caráter político da teoria em relação à prática.

Definindo os diferentes significados de reflexividade, o autor retrocitado sugere dois tipos básicos - a reflexividade crítica e a reflexividade pragmática. A primeira pode apresentar as seguintes características do professor crítico reflexivo: - fazer e pensar, a relação teoria e prática; preocupa-se com as contradições sociais; reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório. A segunda, reflexividade pragmática, orienta-se pelo paradigma racional-tecnológico e cognitivista - a atuação docente se faz dentro de uma realidade imutável e acabada.

Sob o olhar de uma reflexividade crítica, atente-se para a racionalidade subjacente, considerando a epistemologia da prática um campo de construção sistematizado da dinâmica das relações entre os sujeitos que ensinam e aprendem com os saberes profissionais. Esses saberes se formam com um conjunto de conhecimentos que os professores dominam, reelaboram e ressignificam. São contextualizados, interativos, situados, atentando para o fato de que os saberes profissionais emergem da prática “e se legitimam em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa” (GOMEZ, 2001, p. 190). Assim, resultam da relação dinâmica entre teoria e prática.

A contribuição deste capítulo foi sistematizar os referenciais teóricos que provocam discussão na área, com base nos conceitos epistemologia da prática,

saberes profissionais e reflexividade. Portanto, sintetizam-se os pontos que foram mapeados, como se apresenta a seguir.

- A relação da epistemologia da prática com os saberes profissionais da docência.

- Os saberes profissionais estão permeados pela racionalidade pedagógica; assim, esta racionalidade orienta o trabalho docente.

- A epistemologia da prática pode estar alicerçada ao paradigma da racionalidade técnica, quando reforça as dicotomias no trabalho docente: entre fazer e pensar, teoria e prática; e ou ao paradigma da racionalidade comunicativa, que rompe com as fragmentações e possíveis dicotomias e propõe uma pedagogia para a interação com a dinâmica que envolve: professor, aluno e conhecimento. Essa categoria emerge da discussão da profissionalidade e aponta para uma racionalidade pedagógica voltada para a intersubjetividade, caracterizada na dialogicidade e no entendimento entre os sujeitos da prática.

- A reflexividade é elaborada por meio da prática, buscando avaliar, analisar de forma intencional e relacionando o suporte teórico as deliberações realizadas no contexto do ensino superior. Manifesta-se pela incorporação crítica das justificativas e fundamentos da prática, não de forma individualizada, mas coletiva.

Por fim, considera-se que o trabalho docente é permeado pelas racionalidades, manifestadas por meio da epistemologia da prática com um saber profissional construído e ressignificado, fundado em paradigmas emancipatórios. Para tanto, faz-se necessária a compreensão do trabalho docente e de como se configura a articulação dos saberes da docência e da experiência em outra profissão. Essa questão vem à tona nos capítulos que trazem as análises da aproximação empírica do fenômeno em foco neste estudo, ao pesquisar com e sobre os professores que exercem as duas profissões: da docência e da área específica de formação.

4 COMPETÊNCIA DOCENTE: O MAPEAMENTO DOS CONCEITOS

O referencial teórico deste trabalho privilegia uma revisão bibliográfica que aglutina elementos teóricos relacionados com os debates sobre a docência no ensino superior, articulados às categorias trabalho docente, profissionalidade, epistemologia da prática e competência. Com amparo no diálogo com autores de referência, a tese objetiva também provocar uma conversa ampla sobre a pesquisa colaborativa como um aliado ao desenvolvimento profissional docente.

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica do termo competência, discutindo os conceitos, relacionando-os ao trabalho docente, abordando um viés crítico da categoria, suas contradições e contribuições, refletindo sobre a competência comunicativa e a competência coletiva como indicativos de uma prática pedagógica transformadora.

Dentro dessa discussão sobre competência docente, questiona-se: o que caracteriza de fato ser bom professor? Bom para quem? Com quais critérios? Nessa seção, propõem-se cuidadosamente a analisar de forma crítica estudos sobre o assunto, na busca de mapear eixos convergentes e divergentes.

4.1 Fundamentos

Com ousadia, propõe-se apresentar uma discussão sobre competência - expressão muito questionada pelos pesquisadores em educação, por ser carregada de uma tônica tecnicista, marcada de uma visão maniqueísta. No texto mostram-se os diversos conceitos no sentido de compreender as abordagens e produzir uma síntese crítica sobre suas possíveis contribuições. Não se tem a pretensão de separar o joio do trigo, mas apresentar no primeiro momento uma abertura de entendimento para posteriormente discordar ou reforçar outros preceitos. Em nenhum momento tem-se o intuito de fortalecer certezas e verdades.

O termo competência deriva do latim *competentia*, apresentando etimologicamente vários significados, entre os quais se pode destacar a qualidade

de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade e aptidão¹⁸, ou designa a capacidade de produzir uma conduta em determinado domínio. Com a noção da competência, definem-se os saberes e experiências necessários ao trabalho, os quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas originados na vida profissional (DOLZ; OLLAGNIER 2004).

Emergiu em 1970 na Europa e, no Brasil, propagou-se no início dos anos 1990, sendo o termo utilizado na área da educação por meio da formação profissional, sendo relacionado ao vocabulário no âmbito do trabalho. A expressão é questionada, principalmente, por impossibilitar uma visão crítica das profissões e a interação dos saberes profissionais, como anota Dugué citado por Dolz e Ollagnier (2004, p. 12),

A lógica da competência, imposta sob o pretexto de permitir que as empresas se adaptem mais rapidamente, tende cada vez mais a destruir as formas de sociabilidade que existam entre os funcionários, construindo a ilusão de que existe um consenso entre indivíduos diferenciados e concorrentes..

O exercício da competência não existe, notadamente sem que haja profundidade dos conhecimentos a serem disponibilizados e mobilizados pelo sujeito, na perspectiva de superação de determinada situação. Esses conhecimentos e saberes não se limitam ao âmbito de sua aplicabilidade, mas, justamente, implicam um exercício reflexivo, pressupondo-se que o sujeito mobilize um conjunto de valores, aprendizagens e habilidades em favor das situações. Assim, a qualificação remete a pessoa às condições históricas de produção da existência, constituindo como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação. Por sua vez, a competência abstrai essas múltiplas determinações da atividade humana, deslocando o foco do posto do trabalho para o sujeito abstraído das relações sociais (RAMOS, 2002).

É importante distinguir outros termos atrelados à competência, como “eficácia” e “atuação”. A “atuação” refere-se ao conjunto de comportamentos

¹⁸ Nas organizações corporativas, denomina-se teoria do CHA, configurando em três requisitos básicos para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional, são eles: Conhecimento, Habilidade e Atitudes (MUSSAK, 2003).

manifestos que intervêm nos efeitos do professor sobre a aprendizagem do aluno, e a “eficácia” são os resultados propriamente esperados. Assim, o bom desenvolvimento da atuação interfere na eficácia (IMBERNÓN, 2006). E ainda o mesmo autor, na mesma obra, reportando-se à contribuição de Medley e Crook, apresenta a definição de competência como sendo “características que o professor possui seja qual for a situação em que pratique a docência” (p. 33).

Uma competência pode ser definida por três premissas: a primeira denota a sua articulação como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais; a segunda aplica-se a uma família de situações e, por último, é orientada para uma finalidade e uma ação. Assim, não se contrapõe e não substitui os saberes apropriados pelo profissional, designando a organização desses saberes em um sistema funcional. Corresponde a um *continuum* constituído por diversos níveis de complexidade e eficácia e não somente a um patamar de excelência alcançado ou não (ALLAL, 2004).

Perrenoud (2004) discute a palavra competência no sentido linguístico de Chomsky, a qual serve para designar uma virtualidade biológica da espécie ou a faculdade de aprender a falar, não tendo dúvida de que essa capacidade existe e distingue a espécie humana dos animais. Esse conceito se fundamenta na concepção de que a faculdade inata é que caracteriza o conjunto de uma espécie. Para o senso comum, uma competência se adquire por meio da aprendizagem, mesmo sendo mediante características morfológicas ou biológicas inatas.

Além da aprendizagem, outra palavra atrelada à competência está relacionada ao desempenho. Para demarcar a diferença, Perrenoud (2004, p. 56) acrescenta:

Desempenho é uma ação situada, datada, observável. A competência é o que subjaz ao desempenho, uma qualidade duradoura do indivíduo, que não pode ser observada como tal. Por conseguinte, a competência é medida por meio de uma série de desempenhos comparáveis.

Essa discussão do conceito de competência é ampliada com as abordagens ergonômica e substancialista, originada da matriz teórica da Sociologia do Trabalho. A ergonômica expressa a ideia de que as novas tecnologias tornaram

as tarefas mais complexas, o que implica o desenvolvimento de trabalhos mentalmente mais complexos, orientando uma mudança de foco nas pesquisas da área que se voltaram para a análise do processo de trabalho em termos de pensamento (AUBRET et al., 1993). A atividade trabalho é a centralidade desta abordagem.

Ao destacar as dimensões cognitivas do trabalho, as contribuições iniciais da ergonomia passaram rapidamente a adotar o conceito de competências para designar um rol cada vez mais amplo de comportamentos e atitudes julgados necessários ao desempenho das atividades laborais: competências pessoais, como criatividade e responsabilidade, somaram-se às competências sociais, como liderança, organização e relacionamentos sociais, dentre outras (GALLART; JACINTO, 1994).

Carrega-se nessa abordagem a vinculação das duas unidades de ideias - competência e performance. A competência é compreendida como o ato de saber mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer face a um problema dado. Caracterizando-se pelos aspectos operativos e funcionais, dinamiza os conhecimentos com vistas à realização de um objetivo; não se nasce competente, as habilidades são aprendidas, organizadas em unidades coordenadas. A performance é o conjunto de resultados obtidos no desempenho dos efeitos da competência.

De acordo com Montmollin (1994, p.40), a competência é competência para qualquer coisa, “pois o trabalho é sempre orientado para uma ação”. Não há nenhuma atividade laboral sem objetivo ou razão específica. Requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a esse recurso. Não há competência senão posta em ato, em situação, exercendo em um contexto particular. Sempre há **“competência de, ou competência para, o que significa dizer que toda a competência é finalizada e contextualizada.”** (LE BOTERF, 2003, p. 52, grifou-se).

A visão ergonômica é também discutida por Perrenoud quando retoma as competências como saberes aplicados pelo operador em diversas situações de trabalho. “A competência para”, segundo o autor, obriga imediatismo e precisão. Cada operador dispõe de todas as competências de que necessita em suas atividades. Adota saberes específicos, transformando sua competência em relação à situação, encontrando-se saberes teóricos e saberes de ação (PERRENOUD, 2004).

Na abordagem substancialista, a competência está associada à análise das exigências que demandam o domínio das atividades profissionais e aos mecanismos necessários para conduzir bem as tarefas que estas implicam, sendo percebida de forma isolada das situações nas quais é mobilizada (BESSY, 2000). Os indivíduos são portadores de competências que adquirem nas situações de trabalho ou mediante processos de formação. Quando se ensina a ser competente, a aprendizagem ocorre de acordo com processos formativos, desvinculados do exercício concreto das atividades do trabalho. Os denominados processos formativos referem-se aos objetivos de competências normativos dos cursos e programas de formação profissional realizados de maneira modular.

A perspectiva ora apresentada atende às necessidades do mundo do trabalho com suporte nas exigências demandadas por um posto a ser ocupado ou função em um domínio de atividade, formando comportamentos e atitudes para um desempenho eficaz (BESSY, 2000).

Extrapolando as abordagens ergonômicas e substancialistas, especificando a competência docente, Marcelo Garcia (1999, p. 26) exprime a importância da competência para intervenção na qualidade do trabalho docente quando

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe – em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Le Boterf (2003) apresenta outros dois modelos de competência. No primeiro, denominada concepção taylorista e fordista, o sujeito é considerado operador cuja competência se limita ao saber - fazer descritível em termos de comportamento esperado e observável. A competência passa ser um mecanismo de manipulação, instrumento para controlar a qualidade da produção. No segundo modelo, conceituada como perspectiva da economia do saber¹⁹, o sujeito é

¹⁹ Economia do saber refere-se ao crescimento da economia de serviços (LE BOTERF, 2003).

considerado mais ator do que operador. O profissional competente é aquele capaz de ir além do prescrito, que sabe agir e tomar iniciativas.

Essa ação de ensinar competentemente não é um dado imutável, mas um tempo de elaboração do sujeito historicamente situado. É fruto de interações sociais complexas vigentes nas sociedades contemporâneas, como expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas e nas ações dos seres humanos (GATTI, 1996).

Prosseguindo o raciocínio da importância das condições institucionais em situações de trabalho, a competência e o profissionalismo são apontados pelo autor como resultado de três polos: saber agir, querer agir e poder agir. O saber-agir pode ser desenvolvido pela formação inicial, contínua ou em serviço; o querer-agir será encorajado com desafios claros e compartilhados, por uma autoimagem positiva, um contexto de reconhecimento e de confiança e pela criação de espaços de autonomia; e o poder-agir será possível por um contexto facilitador, que fornecerá os meios apropriados ao desenvolvimento de competências e a capacidade para agir, supondo a autoridade para a ação.

Existem, de acordo com Dolz e Ollagnier (2004), três formas de focar a competência. A primeira consiste em estabelecer inicialmente a noção e situá-la em um contexto teórico antes de testá-la, uma definição precisa e operacional, como organização de saberes de um sistema funcional, apresentando suas principais dimensões: a rede dos componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensorio-motores; e sua aplicação a um grupo de situações e a orientação para determinada finalidade.

A segunda visão está fundamentada nos problemas e mecanismos do mundo do trabalho, da formação ou da escola. A competência surge como um entendimento assente na discussão e/ou na resolução de problemas sociais, como a função da escola e da formação e investigação da função social da universidade.

A última forma consiste em analisar os usos da competência nos diferentes domínios do trabalho, da escola e da formação; e examinar as condições de sua utilização e difusão, assim como as múltiplas acepções e significados que se desenvolvem. Todas as configurações associam, mesmo de maneiras diferentes, a

lógica das competências à atividade do aprendiz, às tarefas a realizar e às ações situadas em determinado âmbito institucional de aprendizagem.

Essas formas de abordar a competência apresentam-se no contexto de mudanças no mundo do trabalho, conseqüentemente, podem interferir nos objetivos para as competências do futuro, tais como: a exigência não apenas de maior qualificação dos trabalhadores e servidores, mas também nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientada no entendimento do processo integral da produção, nas competências integrais e universais; as futuras exigências de qualificação para o exercício profissional são cada vez menos prognosticáveis. O objetivo da formação profissional para o futuro não deve ser orientado para a aquisição de determinadas habilidades, mas, sim na "capacidade de transferir conhecimentos para situações complexas", desenvolvendo competências técnico-metodológicas transversais e alterações socioculturais, com o intuito de contribuir para uma crescente mudança nas relações pessoais (MARKERT, 2000).

Para atender as possíveis mudanças no mundo do trabalho, a reflexão sobre a prática docente é a alternativa de formação no ensino superior, pois possibilita que os professores possam formular saberes e competência pedagógica, na perspectiva de refazer uma nova epistemologia da prática.

Em relação a essas novas exigências, é preciso estar atento criticamente aos modelos utilizados para analisar o fenômeno da competência docente, abrangendo desde o paradigma processo-produto ao modelo do conhecimento prático. Perrenoud (2002) observa que esse fenômeno pode ser explicado como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos com o propósito de enfrentar um tipo de situação, apoiando-se nos seguintes aspectos: as competências articulam e integram os recursos cognitivos; a mobilização acontece em cada situação específica, mesmo quando comparada a outra; o exercício da competência passa por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação; e as competências profissionais são constituídas com base na formação e na situação de trabalho.

De acordo com Campos (1995, p. 95), a forma de olhar criticamente a discussão da competência docente tem como base epistemológica a tendência a se ancorar em três preceitos:

a) noção de competência, que se baseia na ideia de ação e desempenho; tal preceito implica uma concepção de aprendizagem dinâmica, processual e vivencial; b) em uma concepção de aprendizagem contextualizada, valorizando-se a dimensão vivencial dos processos de aquisição de conhecimentos; c) na superação da dicotomia que opõe conhecimentos e competências, uma vez que se considera que a aquisição de competência é requerida para a construção de conhecimentos.

A dimensão epistemológica vincula o termo competência a toda capacidade decorrente do saber e da experiência, estendendo-se às outras correntes das ciências humanas, atribuindo-se ao vocábulo outros significados em uma reapropriação que se desenvolveu em quatro etapas, conforme estão explicitadas a seguir:

- a competência linguística, introduzida por Chomsky, afirma que a linguagem é da natureza humana. Combateu o behaviorismo linguístico, ou seja, o fato de que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamentos, reforços, comprovando a existência de uma disposição de linguagem inata e universal. As competências são definidas como propriedades biológicas do organismo humano, independentemente de qualquer contexto concreto;

- no campo da Psicologia Experimental, concebido como aplicação e adaptação das capacidades ideais às limitações e estimulações do ambiente, caracteriza-se como um processo de enfraquecimento ou de realização parcial das potencialidades intrínsecas;

- a competência de comunicação, de Hymes, não é fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal e informal; e

- a contestação da lógica das qualificações destaca que os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar os futuros profissionais, por isso visam a oferecer competências, isto é, capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e tomar decisões de ação adaptadas (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

Nota-se que o conceito de competência tem uma diversidade de sentidos e interpretações. Para Perrenoud (2000, p. 7), a definição implica a mobilização dos conhecimentos para enfrentar situações complexas, quando expressa:

[...] uma competência como uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apóia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos em geral colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos.

Para o mesmo autor, é necessário criar situações de mobilização de conhecimentos e não sua transferência. Na mobilização, encontram-se os saberes compartilhados e os conhecimentos privados, próprios do indivíduo. A ideia de transferência evoca um deslocamento de conhecimento do lugar de sua elaboração para seu local de uso. A mobilização não é apenas uso ou aplicação, mas adaptação, diferenciação, integração, generalização, combinação, orquestração e coordenação; um conjunto de operações mentais e complexas que, ao se ligar às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los (PERRENOUD, 2004).

Há uma relação da definição de esquema para conceituação de competência, quando o primeiro exige dinamizar o conhecimento e informações utilizando seu arcabouço cognitivo e a competência um conjunto de esquemas articulados. Ou expresso de outra forma, a competência orquestra um conjunto de esquemas. “Um esquema é uma totalidade construída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência envolve esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação” (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Na contramão de uma visão de competência como ação individualizada, Saviani critica²⁰ a noção de competência docente, pois a entende como limitação da perspectiva técnica, configurando-se pelo domínio adequado do saber ensinar e a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que o aluno aprenda (SAVIANI, 1994).

Nesse viés crítico, este trabalho aponta para uma competência comunicativa, entendendo-se como a capacidade de um falante orientada para o entendimento e a compreensão da realidade de forma a intervir no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

²⁰ Newton Duarte (2008) atribui críticas à pedagogia da competência, fazendo referências às pedagógicas ativas e categoria professor reflexivo, entendendo ser uma política de esvaziamento da educação, afirmando veemente a impossibilidade de superação de uma sociedade capitalista.

Essa forma de compreender a competência apresenta a valorização da aprendizagem dos eventos contextualizados, recuperando os trabalhos de cognição situada, assinalando que,

A partir da forma como o indivíduo aprende, as condições em que a aprendizagem se realiza fazem parte daquilo que ele aprende. Uma competência sempre se constrói por meio de uma aprendizagem na prática, o que implica a apropriação, não só de saberes e savoir-faire, mas também de modelos de interação e de ferramentas valorizadas no contexto em questão. (ALLAL, 2004, p. 83).

Respalhada na cognição situada, Allal critica as posições de Perrenoud, fundamentada na sua concepção de que as competências mobilizam, integram e orquestram recursos cognitivos e afetivos para lidar com uma família de situações com um bom discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz.

Se a competência é a própria mobilização de recursos cognitivos e afetivos, a distinção entre competência e desempenho desaparece... E o segundo problema é o risco de tratar a competência como uma disposição mental supra-ordenada que convoca e coloca em cena elementos subalternos (conhecimentos e atitudes). Parece-me que ele não integra a mensagem essencial da cognição situada: a organização em rede, estabelecida durante o processo de aquisição, é que torna mais ou menos provável sua mobilização nas situações posteriores (ALLAL, 2004, p. 86).

A competência docente se faz com base na significação social da profissão e na revisão constante dos significados sociais, com suporte na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem relevantes. Desenvolve-se, também, pela importância que cada profissional confere à atividade docente em seu cotidiano, arrimado em seus valores, no seu modo de situar-se no mundo, na sua história de vida, nas suas representações, nos seus saberes, angústias e anseios e, principalmente, no sentido que tem em sua vida o exercício profissional da docência. Sob esta óptica, questiona-se o significado social da profissão docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

No contexto da prática, a competência para o ensino inclui normas e instrumentos de ação objetiva e elementos subjetivos da ação interativa do professor

do bacharelado pela especificidade dos seus saberes. Essa competência vem agregada à autonomia docente (CONTRERAS, 1997).

A competência e a autonomia são reforçadas quando a prática é considerada instância de produção de saberes, notabilizando-se no contexto como a capacidade de articular, mobilizar e pôr em ação valores, conhecimentos e as habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas em função da natureza do trabalho.

O desenvolvimento das competências não tem relação apenas com a responsabilidade ou com a capacidade do indivíduo. É resultante de suas qualidades pessoais (experiência, formação) e, ao mesmo tempo, das condições institucionais em situação de trabalho nas quais o professor se insere. Essas exigências que interferem no trabalho são configuradas em elementos, tais como: organização do trabalho, relações interpessoais, condições de trabalho, informações disponíveis, equipamentos e instalações, contexto socioeconômico, financiamento e tempo para pesquisa e formação em serviço.

O último elemento, a formação em serviço, não pode assegurar sozinho o desenvolvimento das competências, mas pode sim comprometer-se com o monitoramento reflexivo das ações pedagógicas (LE BOTERF, 2003).

Aponta-se as críticas da categoria com os posicionamentos:

- a visão utilitarista de competência aplicada à educação tende a focalizá-la na ação docente, desconsiderando elementos como condições institucionais, objetivos e subjetivos. Sua lógica vem ligada à ideia de uma concepção de qualidade com produto final, distanciando da qualidade social, de processo;

- a limitação do conceito ao ato de saber fazer bem, negando os diferentes significados do conceito de saber, e em qual olhar e critérios serão avaliados; e

- incorporação do discurso da competência como modismo na área de educação, sem um maior aprofundamento e criticidade.

Quanto às contribuições, pode-se apropriar-se a ideia de que a competência docente só tem sentido quando relacionada com a dimensão da profissionalização explicitada no capítulo 2, sendo a luta por garantia das condições

necessárias ao exercício do trabalho docente. Pode-se, assim, exigir, falar, elaborar diretriz da competência do fazer do professor quando há uma política clara de suporte ao seu trabalho, como, por exemplo, programas de formação docente, caracterizando não apenas como curso, mas monitoramento, reflexão coletiva das ações de forma colaborativa.

Outro tributo da discussão é o próprio fato de perceber sua contribuição, apresentando abertura com o conceito. Assim indica-se a “competência possível”²¹ para uma docência do ensino superior possível. A competência possível é articulação do ato de saber fazer na dimensão técnica, humana, política, ética voltando-se para a aprendizagem de profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Esse entendimento dessa contribuição no enfoque coletivo se discutirá no item a seguir.

4.2 A competência coletiva: provocações com apontamentos críticos

Fazer uma discussão crítica sobre competência, e trazer para o debate a abordagem que visa a uma educação transformadora não são ações fáceis, em razão do arcabouço tecnicista que a categoria carrega, limitando as questões individuais e desconsiderando elementos sociais, culturais e políticos.

Nos debates de elaboração do conceito de competência docente, Le Boterf (2003, p. 229) apresenta a competência coletiva como resultante da cooperação e da sinergia entre as competências individuais, quando diz que

A relação não existe antes dos indivíduos. O termo sinergia convém bem à compreensão da competência coletiva. Etimologicamente, do grego ele se compõe de *syn* (junto) e de *ergos* (trabalho). É um valor agregado e não uma soma... As competências são construídas nas interações. É estruturada na linguagem. Assim como o sentido emerge das frases construídas com palavras, a competência coletiva emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais.

²¹ Expressão elaborada pela autora desta tese em setembro de 2011.

A noção de competência coletiva não se reduz, portanto, àquela das equipes com responsabilidades ampliadas ou organizadas por ilha ou unidade elementar; ou ainda na justaposição de competências individuais, a sua simples adição de forma parcial ou adquirida por si mesmas, sem a relação com a visão de conjunto de suas relações mútuas. Caracteriza-se na competência de redes, no que se refere à colaboração dos professores.

Discorda-se da analogia do enfoque tecnicista conferido por Le Boterf (2003, p. 231), quando compara essa competência a uma linha de produção, assinalando que

Uma linha de produção mantém relações de solidariedade com laboratório, com seus fornecedores e com seus clientes. Uma rede não é construída somente de seres humanos: é um conjunto constituído de elementos heterogêneos- homens, máquinas, banco de dados. A competência coletiva é uma competência de rede compósita.

Quais as condições favoráveis à emergência da competência coletiva? O mesmo autor sugere os caminhos facilitadores, tais como: uma linguagem comum deve ser compartilhada pelo grupo; a ação de organizar a cooperação entre as competências, articulando-as umas às outras; o ato de facilitar as relações de ajuda entre os diversos colaboradores ou junto aos pesquisadores/especialistas; a atitude de manter a diversidade das competências; a maneira de criar relações de solidariedade e de convivência; garantir a cumplicidade e instauração de anéis de aprendizagem (LE BOTERF, 2003). Percebe-se, nesse sentido, um aspecto desafiador no ensino superior manifestado ainda por decisões departamentalizadas em coordenadores de curso e ou na gestão administrativa da instituição.

A competência não tem existência material, independentemente da pessoa que a dispõe em ação. Saber agir não se reduz simplesmente à operacionalização de uma atividade. O profissional não deve somente saber executar o que é prescrito, mas também entender além do prescrito. Se a competência se revela mais no ato de saber agir em detrimento do ato de fazer, decorre da capacidade de superação das situações de imprevisão e obstáculos enfrentados. Saber agir é saber interpretar as situações do cotidiano, denominada

inteligência prática. Assim, saber fazer não é sinônimo de saber agir (LE BOTERF, 2003).

Essa inteligência prática se faz também na articulação dos recursos de uma rede; saber mobilizar não somente os próprios conhecimentos e habilidades, mas também os de suas redes profissionais. Os saberes ligados a todas as redes de relações pessoais e profissionais.

O profissional não é competente sozinho. A competência depende da rede de saber à qual ele pertence. A capacidade do profissional é função de seu poder de acesso e de sua capacidade de tratamento relativo a uma rede de conhecimento (LE BOTERF, 2003, p.53).

Se a competência profissional só existe quando posta em prática em um contexto de trabalho, esse saber sobre o contexto é essencial, pois permite que o profissional se adapte à contingência das situações, sinta o terreno, considere o possível e o aceitável, compreenda as linhas de força e as potencialidades, ajuste as decisões a serem realizadas, antecipe as reações dos dispositivos e das pessoas (LE BOTERF, 2003).

Não se pode deixar de destacar a contribuição de Jürgen Habermas sobre a discussão do conceito de competência, como apresentado no início deste capítulo, denominada por ele de competência comunicativa, entendendo ser a capacidade do sujeito expressar para entendimento, de forma a ampliar sua compreensão da realidade (HABERMAS, 1996). Neste enfoque, o autor ressalta que para essa competência se efetivar, é necessário, no processo comunicacional, que o ouvinte possa partilhar conhecimentos e expresse suas intenções, exercitando a confiança no falante.

O entendimento como característica central da competência comunicativa pode ser analisado no âmbito do ensino superior, principalmente quando a universidade é percebida como espaço para vivenciar a rede no enfoque da esfera pública, sendo considerada o *locus* democrático, mesmo sabendo que essa realidade se distancia das instituições privadas. Assim, a instituição é um lugar público onde os educandos compartilham o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Esse ambiente democrático é

constituído em torno das formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Os educandos aprendem o discurso da associação pública e da responsabilidade social, buscando recuperar a ideia da democracia crítica como um movimento social que apoia a liberdade individual e a justiça social.

Extrapolando a visão de democracia de John Dewey, Giroux utiliza a palavra democracia tanto como referencial à análise crítica, quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Como referência à análise crítica, a teoria e a prática da democracia oferecem um modelo para se analisar o modo como as escolas bloqueiam as dimensões ideológicas e materiais da democracia. Examinam as maneiras pelas quais os discursos da dominação se manifestam nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relação professor-aluno (GIROUX, 1997).

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 25) destaca a influência de John Dewey na esfera pública:

Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia... ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens....A educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Em um contexto democrático, a competência profissional exige uma construção coletiva. Nesse sentido, Contreras (1997, p. 37) alerta sobre os elementos dificultadores do trabalho docente e o processo de burocratização expresso na prática pedagógica.

De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo e de outro, facilita o isolamento dos colegas, privados do tempo para os encontros em que se discutem e se tocam experiências profissionais, fomentando dessa forma o individualismo.

A esfera pública passa a ser o canal que contribui na formação da competência docente, por possibilitar a formulação de princípios e práticas coletivas

e sociais por meio de debates, diálogo e troca de experiências. Faz compreender as interrelações do ensino, o desenvolvimento de relações sociais democráticas e o desafio da transformação social.

Um aspecto importante quanto à democratização do espaço de aprendizagem é que este deve envolver os professores com seus pares, não exclusivamente para discutir questões sindicais, mas também para ampliar discussões das novas formas de relações sociais que incluam o ensino e a organização da política escolar. Em síntese,

O desenvolvimento de uma conscientização que se nutre da tarefa compartilhada de democratizar os relacionamentos em sala de aula é imperativo para que os estudantes superem a falta de comunidades associadas à sala de tradicional e à ordem social mais ampla (GIROUX, 1997, p. 71).

A competência docente é, portanto, a capacidade de democratizar os espaços de elaboração e da difusão do conhecimento, privilegiando todas as formas de participação e interação dos sujeitos do processo de aprendizagem. O aspecto ora citado é também denominado como uma característica da competência política, considerando as relações de poder inerentes à universidade.

O autor insiste em que a escola é o espaço de resistência, com a possibilidade de luta transformadora e contestação. Assim, ele reafirma:

A teoria resistência não pretende simplesmente suplementar a insistência padronizada na reprodução cultural e social. Ela representa uma reconstrução teórica de como as subjetividades são posicionadas, investidas e construídas como parte da complexidade da regulação moral e política. É essencial que as escolas sejam vistas como locais de lutas e possibilidades e que os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender quanto transformar a escola em instituições de luta democrática (GIROUX, 1997, p. 16).

A competência fundamentada na racionalidade instrumental e utilitarista é criticada por Giroux (1997). Nas abordagens dominantes da visão tradicionalista, as escolas são simplesmente locais de instrução. Ignora-se o fato de que são também locais políticos, sociais e culturais, assim como a noção de que representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais inseridos no

âmbito da sociedade. Ao concentrar os critérios da eficiência e burocracia, descarta-se a dimensão política, histórica e ética das ações humanas e sociais.

Há resistência a todas as formas de dominação e de uma organização institucional que emerge de um modelo fabril, como explicita Silva (2000, p. 23):

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente os resultados pretendidos, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais.

A competência alicerçada na racionalidade técnico-instrumental desse modelo decorre da organização das forças e relações de produção, visando ao máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem em sociedade. Na sociedade burguesa, a racionalidade instrumental abrange a totalidade da razão e põe-se como a medida de todas as coisas e ações, atentando para o fato de que o capitalismo é a acumulação de bens e riquezas, associando o crescimento do produto com a diminuição de custos por meio de procedimentos eficazes do modo de produção. A ênfase racionalista e positivista, com procedimentos científicos e técnico-pragmáticos, se por um lado é portadora de um potencial de crescimento industrial e econômico, por outro traz consigo um déficit ético e de entendimento (MARTINAZZO, 2005).

Resistir em reproduzir modelos que oprimem a integridade humana e as ditas verdades conceituais aponta para uma reflexão da competência docente. Para isso, fazem-se necessários argumentos que contrapõem a ordem estabelecida. É preciso fazer nas entrelinhas a leitura do que não está escrito, ouvir o que não foi dito, interpretar os interesses subjacentes em cada ação pedagógica; examinar criticamente a questão da eficiência e analisar como os aspectos da cultura coletiva são apresentados no ensino superior como conhecimento factual e objetivo. Pretende-se, então, avaliar criteriosamente as configurações ideológicas dos interesses dominantes da sociedade.

Com a resistência, Giroux procurou fundamentar as bases para desenvolver uma teorização crítica sobre a educação. Preocupou-se em apresentar a alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução, apresentando a “pedagogia da possibilidade” (SILVA, 2000). Não basta, pois, resistir, mas é preciso também mobilizar para a transformação.

Os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para a vida dos seus alunos, de forma que tenham voz, isto é, afirmar sua experiência como parte do encontro pedagógico, oferecendo conteúdos curriculares e práticas pedagógicas que tenham ressonância com outras experiências de vida e com a sociedade onde estão inseridos.

A competência passa a ser, então, uma prática ética e política, bem como uma elaboração social, historicamente situada, não se restringindo às ações das salas de aula, pois se insere nas mais diversas tentativas deliberadas de influenciar a produção e formulação de significados (Grifou-se).

Caso haja uma possível dicotomia das dimensões da competência, esta pode ser superada, quando

[...] tomarmos consciência de que há uma dimensão ética articulada à dimensão política e à dimensão técnica. Não se trata de acrescentar mais um elemento, mas de apontar um elemento como mediação entre as dimensões- inseparáveis da competência (RIOS, 2008, p. 9).

A articulação das dimensões da competência pode ser expressa também pelas vozes dos educadores e dos educandos, à medida que for capaz de compreender a inversão das abordagens tradicionais de escola, como é destacado:

[...] Efetuam uma complexa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos os modelos tradicionais... Por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante.....As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.... Desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2000, p.29-30).

O autor diferencia a abordagem tradicional da abordagem crítica com base em duas características. A primeira é identificada pela aceitação, ajuste e adaptação, enquanto a segunda é reconhecida pela desconfiança, questionamento e transformação radical. O importante não é elaborar técnicas de como fazer um currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2000).

A competência docente é desenvolvida quando os professores são capazes de direcionar criticamente os estudantes a reconhecerem as implicações políticas de suas experiências. Exige-se que os professores compartilhem conhecimentos e experiências emancipadores, possibilitando que desenvolvam uma imaginação social capaz de ajudá-los a intervir na autoformação e na formação dos outros (GIROUX, 1997); ou dito de outra forma “é no exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional” (SANTIAGO, 2006, p. 115)

Entende-se que, na formulação da competência, os professores exercem sua intelectualidade transformadora, compreendida como um espaço de produção de práticas sociais e de subjetividades.

Qualquer teoria educacional que pretenda ser crítico-libertadora, isto é, que almeje funcionar no interesse da compreensão crítica e ação autodeterminada, deve produzir um discurso que vá além da linguagem estabelecida da administração e conformidade. Tal discurso requer uma luta e um compromisso, a fim de que seja apropriado e compreendido (GIROUX, 1997). O conhecimento crítico ensina aos estudantes e professores o seu *status* como grupo situado numa sociedade, com relações específicas de dominação e subordinação. Ajuda a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua herança cultural.

Do professor espera-se que compreenda como as questões de raça, classe e gênero influenciam sua maneira de pensar e agir, em relação ao conhecimento, ou seja, à seleção do conhecimento. Esse poder de definir qual conhecimento o aluno vai estudar, relacionando-o com a proposta pedagógica do curso, também interfere na elaboração de uma competência pedagógica.

Em relação à articulação do conhecimento com a docência, Giroux (1997, p. 49) é provocativo com os questionamentos:

1. O que conta como conhecimento curricular? 2. Como tal conhecimento é produzido? 3. Com tal conhecimento é transmitido em sala de aula? 4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporadas nas reações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes? 5. Quem tem acesso às formas legítimas de conhecimento? 6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço? 7. Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais? 8. Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes?

Com arrimo nessa integração com o conhecimento, o professor vai produzir possibilidades de emancipação, desenvolvendo nova linguagem e nova racionalidade. Ele deve ser capaz de reconhecer a importância que os conteúdos exercem com suas múltiplas linguagens na formação integral dos sujeitos.

É importante analisar as bases teóricas que possibilitam estudar a ação docente na qualidade de trabalho intelectual, evitando assim reduzi-lo às suas dimensões instrumentais e técnicas, permitindo esclarecer as condições ideológicas e práticas indispensáveis ao exercício do ensino como atividade intelectual. Mostra, de maneira mais clara, como o professor contribui, por meio das abordagens pedagógicas que adota e usa para a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais de certos grupos sociais em detrimento de outro (GIROUX, 1997).

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que saia de uma linguagem da crítica e passe para uma linguagem da possibilidade, de forma que os educadores reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das universidades. Ao mesmo tempo, hão de trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e coragem para lutar por equidade e justiça social.

Ser competente vai além de saber fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder, como fundamenta Rios (2008, p. 10):

Pois é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. Este gesto não se exerce com seu sentido real de práxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto poder de direcionamento do processo.

A competência docente deve estar comprometida com o ensino como prática emancipadora, criação de universidades/escolas como esferas públicas democráticas, valores progressistas compartilhados, igualdade e justiça social. O professor nesse enfoque passa a assumir com ética e seriedade seu trabalho e o envolvimento com seus pares e a comunidade de seu torno, lutando pela democracia e pela melhoria da vida humana.

Essa discussão se concretiza quando o professor do ensino superior for capaz de trabalhar, de elaborar crítica e criativamente os conteúdos, relacionando-os à prática social do educando, entendido como sendo um indivíduo concreto que representa uma síntese de inúmeras relações sociais. O ato de ensinar configura-se como um fenômeno complexo que exige saberes diferenciados; entendidos aqui como construtos sociais produzidos pela racionalidade concreta dos sujeitos (TARDIF; GAUTHIER, 2001).

Os saberes são elaborados no cotidiano pedagógico, na ação docente. É na subjetividade que o professor cria, expressa conceitos e estratégias, com base na sua trajetória de vida e em sua totalidade - afetiva cognitiva e pessoal; na interação consigo e com os outros (LACERDA, 2004), situado no contexto da sala de aula e na mobilização dos saberes na gestão pedagógica; ensinar, planejar estratégias para efetivar a aprendizagem do aluno, conviver com os conflitos e consensos da dinâmica da sala de aula, respeitar as vozes e os saberes na relação dialógica, improvisar, utilizando os conteúdos significativos e de mediação, mobilizando uma racionalidade dialogada e improvisada (SACRISTÁN, 1999) são exigências da docência.

Considerando o debate das competências como capacidades que se apoiam em conhecimentos e nas situações situadas que se desenvolve no trabalho, garantindo a mobilização dos saberes, indica-se que a competência no ensino

superior pode ser articulada a uma nova forma de trabalho e diálogo com os saberes do seu campo específico e com os saberes necessários à docência.

4.3 Competências necessárias ao docente do ensino superior: indicativos para reflexão

Nesse item, apontar-se-ão elementos para estabelecer a competência docente no ensino superior, considerando as contribuições de Perrenoud (1999, 2000), que apresenta as implicações do ofício da docência e as competências de referência, agrupadas de forma específica, se reconstituindo na base da especificidade do ensino superior. É importante ressaltar o fato de serem indicativos que podem nortear a prática docente, **exigindo visão crítica sobre os apontamentos, distanciando da ideia de padronizar comportamentos profissionais** (grifou-se).

Perante este alerta, apresentar-se-ão a seguir as implicações para o ofício da docência. De acordo com estudos de Zabalza (2006) sobre as competências dos professores do ensino superior, exibem-se diversas competências, tais como:

- planejar o processo de aprendizagem. Entender por que e o que se planeja, e quais os significados desse planejamento na interação com os alunos;
- definir e preparar os conteúdos acadêmicos transformando-os em conhecimentos apreendidos;
- exercitar a competência comunicativa, propondo explicações e informações compreensíveis e organizadas;
- trabalhar com novas tecnologias como meio didático de expressão e comunicação;
- organizar as atividades de acordo com os objetivos e espaços de aprendizagem, selecionando os métodos a serem mobilizados;
- relacionar com os alunos de forma horizontal, construindo clima favorável no contexto da sala de aula;

- avaliar o processo de aprendizagem do aluno, conhecendo o significado da avaliação no ensino superior;

- refletir e pesquisar sobre o ensino, analisando de forma sistematizada o processo de ensino-aprendizagem e os fatores que interferem na didática universitária, desenvolvendo artigos, textos sobre as questões relacionadas a docência no ensino superior; e

- desenvolver uma identificação com a instituição, manifestando-se por meio de um trabalho em equipe, mobilizando as competências anteriores.

Ampliando essas implicações para a docência e sem a pretensão de enquadrar as competências do professor em um determinado padrão de referência, mas como indicativo de reflexão, exibem-se a seguir os domínios sugeridos por Perrenoud (2000) para uma docência da educação básica, com suporte na qual se reconstituiu o trabalho docente do ensino superior.

Quadro 2 – Competências necessárias à docência superior

Competências de referência	Competências específicas
1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<p>Conhecer os conteúdos a serem ensinados, tendo clareza dos objetivos de aprendizagem.</p> <p>Trabalhar a partir das dificuldades dos alunos.</p> <p>Construir dispositivos e sequências didáticas.</p> <p>Envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.</p>
2 Administrar a progressão das aprendizagens	<p>Fazer a gestão das situações-problema de acordo com a possibilidade do aluno.</p> <p>Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</p> <p>Avaliar os alunos em situações de aprendizagem.</p> <p>Redimensionar as ações com base no monitoramento da aprendizagem.</p>
3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos	<p>Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma.</p> <p>Abrir e ampliar a gestão de classe.</p> <p>Apoiar alunos que têm dificuldades, desenvolvendo a cooperação entre eles por meio de atividades colaborativas.</p>
4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<p>Desenvolver a capacidade de auto-avaliação.</p> <p>Negociar contrato didático envolvendo nas decisões</p>

	<p>(datas, pesquisas).</p> <p>Ensejar atividades de formação integral (cultural, visitas às instituições).</p> <p>Favorecer a elaboração de um projeto pessoal.</p> <p>Atentar para o perfil do egresso.</p>
5 Trabalhar em equipe	<p>Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e profissionais.</p> <p>Administrar questões interpessoais.</p>
6 Participar da elaboração do projeto institucional	<p>Organizar o projeto da disciplina/ área do conhecimento de acordo com as diretrizes do projeto institucional.</p>
7 Informar e envolver seus pares e os alunos	<p>Mobilizar reuniões de informação e de debate.</p> <p>Envolver os agentes na elaboração dos saberes.</p>
8 Utilizar novas tecnologias	<p>Articular as atividades virtuais como a pesquisa, a comunicação e a produção.</p> <p>Favorecer a elaboração colaborativa dos professores e alunos.</p> <p>Organizar atividades em ambientes profissionais virtuais para trocas de experiências.</p>
9 Enfrentar questões éticas da profissão	<p>Lutar contra preconceitos e todo tipo de discriminação.</p> <p>Participar da elaboração de regras e de contratos didáticos.</p> <p>Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.</p>
10 Administrar sua formação docente	<p>Saber explicitar as próprias práticas.</p> <p>Estabelecer programa pessoal de formação.</p> <p>Negociar com seus pares um projeto de formação.</p> <p>Envolver-se em atividades formativas, acolhendo opiniões dos colegas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora para a docência superior, de acordo com indicativos de Perrenoud (2000).

No enfoque do quadro, no que se refere ao item 1 das competências de referência, visualiza-se a transformação da matéria, que é refletida por Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 8):

[...] a matéria passa a ser um instrumento de realização do trabalho docente, muito mais do que sua finalidade maior. Portanto, no planejamento de sua ação e em sua atuação efetiva em sala de aula, o docente faz ajustamentos e adaptações sobre a matéria a ser ensinada, apoiado nos múltiplos olhares do seu reservatório de saberes e da heterogeneidade de suas fontes sociais de aquisição.

Para o professor “saber a ensinar um objeto de ensino” é esperado que valorize os saberes da experiência. Ensinar passa a ser a ação de produção de saberes, algo que vai se tornando “ensinável” em um contexto complexo. Com efeito, quando organiza a transformação do conteúdo, a instituição formativa está produzindo um novo conhecimento.

Assim, o saber para ser ensinado e avaliado passa por mudanças de acordo também com a intencionalidade do professor por meio de recortes, interpretações, decisões e seleção dos conteúdos e metodologia de aula. Esse processo se concretiza com um contrato didático, definindo as possíveis perguntas e respostas. A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta este contrato estão alicerçadas em outros aspectos que ultrapassam o domínio acadêmico dos saberes (PERRENOUD, 2002).

Ensinar e aprender são ações interligadas. Se ensinar não é uma forma linear de transmitir um conteúdo, o ato de aprender também não se manifesta pela memorização e armazenamento de informações, mas pela reestruturação de seu sistema de compreensão de mundo e elaboração de sínteses cognitivas. Para dinamizar essas ações, buscam-se os dispositivos e sequências didáticas na mobilização da aprendizagem. A competência profissional consiste então, na “busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção” (PERRENOUD, 2000, p. 36).

Para finalizar os pontos relevantes do primeiro item das competências de referência, destaca-se o envolvimento com os alunos no processo de aprendizagem, que também será abordado na competência de referência 4: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. No ensino superior, tem-se a visão de que o professor deve ser formal; é aquele que sabe tudo, não pode se envolver pedagogicamente com os alunos, sendo delegada a eles toda a responsabilidade de aprender, “correr atrás do conteúdo”, ou como ouvimos “se virar”, já que está na universidade. Desconstruindo essa ideia, apresentam-se a aproximação do professor e aluno, a ação de envolvê-los na formação do conhecimento por meio de atividades de pesquisas e projetos de extensão.

No envolvimento com a aprendizagem, agrega-se a paixão em mobilizar os alunos. Aparece então um desafio no ensino superior, como fazer da

aprendizagem sedutora por si mesma? Ou, como indaga Perrenoud (2000): como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo?

Seriam os docentes então mais ou menos competentes pelo fato de despertarem nos alunos a paixão pelo conhecimento? O autor aborda esse ponto não como uma situação somente de competência, mas de identidade e de característica pessoal de cada professor, passando pela arte da comunicação, do encorajamento, da mobilização, do entusiasmo, do envolvimento como pessoa, da cumplicidade e da solidariedade na busca do conhecimento.

Ao item 2 das competências do quadro 1, destaca-se a importância do monitoramento da progressão das aprendizagens, fazendo uma avaliação do trabalho desenvolvido, por meio de observações contínuas, com a intenção formativa redimensionando as ações pedagógicas. No item 3, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, traz-se a capacidade de mapear o perfil dos alunos, bem como de compreender as diferenças culturais, sociais, econômicas, étnicas e suas formas de aprendizagem. Assim o aluno passa ter centralidade no processo educativo, como descreve a referência 4, envolver os alunos em sua aprendizagem. A aprendizagem se torna significativa quando o professor consegue interagir com os sujeitos do processo, mudando da visão alicerçada no ensino para aquela respaldada na aprendizagem. Não é simplesmente uma interação superficial dos sujeitos do processo de aprendizagem, mas uma mudança de postura e de concepção.

Trabalhar em equipe é o aspecto abordado no item 5 das competências de referência, no qual se levanta a suposição de que a cooperação é um valor profissional. Perrenoud (2000) expressa três grandes competências:

- a) saber trabalhar eficazmente em equipe e ser de fato uma equipe verdadeira e não um amontoado de pessoas;
- b) saber discernir os problemas que requerem cooperação intensiva. Participar de uma cultura de cooperação, estando aberto, encontrando e negociando em função das questões a serem resolvidas; e
- c) saber perceber, analisar e conviver com resistências, obstáculos ligados à cooperação, saber se avaliar.

O trabalho em equipe não significa uma concordância de questões comuns, mas aponta-se para um consenso que se faz com o diálogo com seus pares e alunos. Em consequência deste aspecto de competência, origina-se o item 6 - participar da elaboração do projeto institucional, configurando-se no eixo que direciona a ação coletiva, norteando a atuação dos agentes na elaboração permanente da proposta pedagógica. Participação e coletividade são princípios balizadores da elaboração do projeto, considerando, também, a “qualidade do ensino, igualdade de condições, gestão democrática, liberdade e a valorização do magistério” (VEIGA, 1995, p. 16).

Informar e envolver seus pares e os alunos é a competência de referência esboçada no item 7. A troca de experiência com os pares têm sido a alternativa para conviver com os desafios da docência. Uma situação-problema pode parecer a princípio algo relacionado com professor específico, muito embora, quando socializado, se observe que são questões comuns e vivenciadas por colegas de trabalho, que, de acordo com sua identidade, característica pessoal, especificidade da situação, vão tomando decisões coletivas. Quanto aos alunos é importante atentar sobre o envolvimento na formação dos saberes e na corresponsabilidade do êxito das atividades desenvolvidas. A competência de referência 8, utilizar novas tecnologias, vem com intensidade no ensino superior. Por isso cabe um olhar crítico em relação a este aspecto, em função de alguns mitos que se apresentam, tais como: com a nova tecnologia não será preciso mais uma atuação do professor; – os recursos tecnológicos garantem uma boa aula; e a tecnologia é a salvadora de todos os problemas pedagógicos.

A utilização das novas tecnologias pode ajudar no trabalho do professor, como, por exemplo, na democratização da informação, na pesquisa, na troca de informações virtuais e de experiências, visitas aos ambientes profissionais e a articulação de redes.

Esse processo de desmistificação abordado anteriormente apresenta uma mudança de paradigma, passando de uma escola centrada no ensino (suas finalidades, conteúdos, avaliação, planejamento e sua operacionalização sob forma de aulas e de exercícios) a uma escola focada na aprendizagem. O ofício de professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (TARDIF, 2002 apud PERRENOUD, 2000).

Nessa perspectiva de mudança, o autor alerta para a noção de que as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos, pois

[...] permitem que sejam criadas situações de aprendizagem diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Enfrentar dilemas éticos da profissão é competência de referência 9, pois traz à tona a luta contra preconceitos e todo o tipo de discriminação e a participação na elaboração de regras e de contratos didáticos, agregando a análise da relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. A competência de lutar contra os preconceitos é expressa pelo respeito às diferenças de todo gênero, como também os valores e o comprometimento pessoal são decisivos na sua prática profissional. Perrenoud (2000, p. 149) chama atenção para o fato de que “a razão e debate, o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que este ou aquele capítulo de qualquer disciplina. Ainda é preciso dar-se conta disso”.

A gestão de sala de aula pode ser compreendida como a mobilização da organização do tempo, do espaço, dos recursos disponíveis e das atividades, sendo necessária a elaboração de regras e contratos didáticos. Neste processo de convivência, se manifestam intencionalmente valores e atitudes vivenciados no cotidiano pedagógico. As regras no ensino superior se configuram com uma especificidade, quando realçam a relação de poder entre professor e aluno, sendo muitas vezes impossível estabelecer um espaço para diálogo. Entende-se por contrato didático o pacto da ação de ensinar e aprender, a elaboração de acordos, tanto pela visão do professor, bem como pelo aluno, no que se refere às questões metodológicas que proporcionem a aprendizagem e o comprometimento dos alunos com a pesquisa, estudo e rigor acadêmico. No contexto de autoridade na sala de aula, a competência “saber analisar as relações intersubjetivas” é um aspecto

relevante da prática docente, porque mobiliza questões pessoais, subjetivas e afetivas na relação de cumplicidade professor e aluno.

A última competência de referência – administrar sua formação docente – aponta no primeiro momento para o ato de saber explicitar as próprias práticas, no sentido da autoformação, baseado na efetivação da ação de aprender e de mudar, com apoio em diversos procedimentos pessoais e coletivos, como, por exemplo, reflexão sistematizada e participação em um projeto na instituição onde atua. Ter um plano pessoal de formação, com objetivos, estratégias e meta de crescimento bem definidas e realistas, ajudará, sem dúvida, no autodesenvolvimento. Esse processo é denominado por Perrenoud (2000, p. 163) de – “lucidez profissional”, que consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios coletivos ou quando desenvolver novos recursos de autoformação.

A temática competência docente contribui para entender o fenômeno investigado. A pesquisa reafirma um posicionamento crítico em relação à competência, bem como assume uma abordagem voltada à competência coletiva, saberes construídos com seus pares. Para situar melhor o que foi discutido neste capítulo, apresenta-se a seguir a síntese dos pontos centrais delineados.

- A palavra competência originou-se da ideia da capacidade de saber fazer bem feito uma atividade e de resolver problemas ligados ao ofício;

- As concepções de competência apresentam-se em: competência linguística; concebida pela disposição da linguagem inata, definida pelas condições biológicas; a competência comunicativa, capacidade que o sujeito expressa para o entendimento, compreendendo a realidade e nela intervindo. Essa intervenção se faz por meio da cognição situada, a competência é construída pela aprendizagem na prática, na capacidade de refletir e reelaborar situações do cotidiano. A abordagem ergonômica refere-se à competência que tem o trabalho como centralidade, comportamentos, atitudes necessárias ao bom desempenho das atividades laborais, incluindo a dimensão pessoal e social, apresentando-se o enfoque cognitivista. Na abordagem substancialista, a competência é aprendida por meio de processos formativos, mas descontextualizada das situações de trabalho. O modelo taylorista e fordista volta-se para o saber fazer corretamente o que é prescrito, seguindo rigorosamente as normas. O modelo perspectiva da economia do saber refere-se à gestão das ações além do que é dito e prescrito, exercendo uma relativa autonomia.

Neste sentido, apresenta-se a relação entre competência e autonomia. A competência não é algo individualizado, mas articulado com a produção dos saberes no contexto da prática.

Defende-se, nesta produção, a competência coletiva pela abordagem colaborativa caracterizada na investigação. Reafirma-se a ideia de que o profissional não é competente sozinho. Sai de uma visão individualizada em que os sujeitos são individualmente responsáveis pelas ações que desenvolvem para uma visão de um saber construído com o grupo, com seus pares, para uma aprendizagem contextualizada.

Por fim, considerando a fundamentação sobre a categoria aqui explicitada, questiona-se sobre como articular a competência docente no enfoque crítico, apropriando-se de suas contribuições e ao mesmo tempo atenta-se para possíveis “enquadramentos” tecnicistas. Pode-se asseverar que a competência docente no ensino superior tem relação com a ideia de educação que norteia os projetos pedagógicos das instituições. Portanto, aponta-se para uma nova compreensão da competência profissional, relacionando-a à docência superior como atividade de trabalho, sua natureza, espaço de atuação, seus percalços na universidade, bem como as características de sua especificidade, como foi expresso no capítulo 2 desta tese.

5 QUADRO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA COLABORATIVA

A realidade do cotidiano da sala de aula universitária na articulação dos saberes da profissão com os saberes da docência que foi investigada apresentou-se de forma dinâmica, tendo-se privilegiado nesse processo a dimensão individual e coletiva, a teoria, o pensamento e as ações. Existe uma identidade entre o objeto de pesquisa e o investigador, pois, numa ciência na qual o observador é da mesma natureza do objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação, pois está intrínseco ao processo de pesquisa (MINAYO, 1994).

O vínculo de aproximação entre sujeitos e pesquisador na abordagem qualitativa se concretiza quando destaca os significados, experiências, atitudes e valores evidenciados pelos docentes do bacharelado sobre o fenômeno investigado: a elaboração da profissionalidade do professor do ensino superior.

Uma abordagem qualitativa propicia analisar o fenômeno com sua complexidade em um contexto natural, como anotam Bogdan e Biklen (1994, p. 47):

[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal... Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números. Incluem transcrições de entrevistas e notas de campo; os investigadores interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Essa abordagem se fundamenta na especificidade, na compreensão dos fenômenos e sua natureza, levando em consideração o contexto dos participantes, as experiências individuais e coletivas. Os significados são produzidos nas dinâmicas das relações entre os professores e o contexto.

Os pontos centrais de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986), apresentam-se como:

- o ambiente natural como fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento;
- o processo é muito mais relevante do que com o produto;

- o foco do olhar do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; e

- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A investigação aqui apresentada definiu-se como pesquisa qualitativa, na medida em que se propôs compreender como os professores que não tiveram formação pedagógica formal e com experiências profissionais de suas áreas específicas aprendem a ensinar, ouvindo e discutindo com os sujeitos. Nessa perspectiva, essa abordagem de pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, tomados no contato do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, e se preocupa em retratar os olhares dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A discussão sobre as competências, como delineada no quarto capítulo desta tese, caracteriza-se por uma crítica ao reducionismo positivista aplicado às atividades humanas, assumindo uma análise na prática das propriedades das tarefas ou das atividades coletivas a serem apreendidas, bem como pelo exame das necessidades dos aprendizes no domínio prático dessas atividades. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, apresenta-se como via fértil no estudo dos recursos necessários ou disponíveis na realização de uma atividade, perspectiva fundamental para o aprofundamento das pesquisas sobre competências. Por sua vez, a pesquisa-ação constitui alternativa metodológica com potencial de contribuir para formar saberes em estreita interação com os profissionais. As pesquisas estão impregnadas de uma preocupação pela análise em contexto, cuidado que abrange tanto o discurso e o sujeito aprendiz como as práticas educativas, e que também perpassa o conjunto das pesquisas (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

Com base na pesquisa ação, essa investigação enfoca as práticas colaborativas no cotidiano da sala universitária, entendendo ser um ambiente didático e acadêmico, configurando-se como um conjunto de atividades e relações conectadas e dinâmicas.

A forma de investigar colaborativamente distancia-se dos padrões rígidos de uma formalidade metodológica no enfoque da neutralidade e objetividade, o que é destacado por Zeichner (1998), não priorizando o produto, os resultados que a pesquisa venha oferecer. O fenômeno é concebido pelo autor como algo inacabado,

em formação, dentro de uma realidade complexa, dinâmica e mutável, não podendo a pesquisa ser considerada neutra e imparcial.

A docência no ensino superior, sendo um fenômeno complexo, aborda uma realidade que representa as situações do cotidiano, com as quais o professor convive, exigindo deliberações criativas, utilizando da experiência como mecanismo de crescimento e de construção e renovação contínua de uma “prática competente”. A dificuldade de conceituar coletivamente o termo competência é apontada por Perrenoud (2004, p. 6), quando ensina que

[...] na área das ciências humanas, os pesquisadores têm dificuldades para chegar a um acordo sobre os modelos de funcionamento cognitivo, sobre as disciplinas, epistemologias, teorias e sobre o método de pesquisa em jogo. Esses desacordos e essas contradições fazem parte do campo científico.

O autor ainda sugere o desafio de formular saberes sobre processos de aprendizagem e competências e compartilhá-los em uma escala relativamente ampla; e a feitura de modelos teóricos que ultrapassem o senso comum com rigor e abstração, sendo impossível o avanço na formação, sem uma atitude cooperativa entre pesquisadores e profissionais.

A competência docente é um fenômeno interativo, processual e reflexivo, articulando teoria e prática, sendo o professor aquele que mobiliza as ações pedagógicas. Essa formulação abrange o desenvolvimento de rotinas pedagógicas, como, por exemplo, organizar uma aula e o exercício da reflexão de suas ações neste ambiente.

De acordo com Le Boterf (2003), ninguém é competente sozinho, mas com suas condições, redes de saberes e o conjunto de compósitos. Se a competência é uma realidade também complexa, é necessário avançar na elaboração de instrumentos de tratamento da complexidade. O autor indica a pesquisa ação como uma das formas de pensar essa complexidade.

Para apurar o olhar sobre a percepção dos múltiplos elementos que compõem a realidade complexa da docência explicitada há pouco, é sugerido que professor se veja como um profissional que aprende a todo o momento, interagindo no seu *locus* de trabalho, colaborando com os colegas com trocas de experiências

por meio de questões desafiadoras. É neste sentido criticada a forma como muitas vezes se encara a aprendizagem dos docentes, quando é vista como a aquisição fragmentária do conhecimento e de competências voltadas à prática, reduzindo-se ao saber-fazer (POPKEWITZ, 1992).

A pesquisa colaborativa apoia-se em uma base diferenciada de desenvolvimento profissional dos professores, sendo que a formação deixa de ser vista como um conjunto de cursos que permitam suprir as “deficiências dos professores”, voltando-se para a preparação de dispositivos que os levem a uma atitude que favoreça o crescimento profissional ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O plano de formação dos professores de forma colaborativa se configura em quatro momentos (LE BOTERF, 2003). O primeiro encontra-se no conjunto de decisões e das operações que fixam a política de formação, inserindo-se no campo institucional; o segundo é a ocasião de ideia, a tradução das concepções em trabalho organizado e sistematizado, com cronograma, objetivos, roteiros de sessão, situações para reflexão; o terceiro momento é a realização da formação propriamente dita, levando em conta o ator principal, que é o professor, o aprendiz; o último instante, denominado de mobilização dos conhecimentos de formação, apresenta-se como a reconstituição dos saberes elaborados na formação.

O desenvolvimento profissional envolve aprendizagem. Essa aprendizagem sobre prática docente é facilitada quando parte de um interesse individual, do seu desejo para uma mudança, envolvendo não só uma dimensão cognitiva, mas também uma grandeza afetiva. A mudança só é efetivada quando ele compreender o sentido e quiser mudar (HARGREAVES, 1998). É preciso que o professor esteja aberto às possíveis mudanças. Quando se relaciona a mudança com o desejo atenta-se para não restringir a mudança do professor em um aspecto individual e superficial. Para Farias (2006, p. 44), é possível operar uma mudança profunda quando assinala que

A mudança é uma práxis. É nessa direção que me proponho a pensar a mudança como um processo de resignificação da prática. Ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais: ela não se constitui isoladamente nem ocorre através de imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização.

A mudança na prática docente no ensino superior se faz, ao mesmo tempo, individual e coletivamente, aproximando-se de uma das características da pesquisa colaborativa. Na pesquisa, o professor do bacharelado e o investigador entram em colaboração, mas diferentemente do modo como realizado na ciência aplicada. O professor não é mero produto da investigação, pois ele discute com o investigador as formas de pensamento que traz para a prática, e a pesquisa é, para ele, momento para uma reflexão-na-ação. Portanto, o investigador não mantém distância nem superioridade sobre a experiência do professor; é exigível uma parceria entre ambos.

A pesquisa colaborativa enseja ao professor o momento de investigação sistemática e orientada da sua prática em parceria com o investigador, atuando como mediador, oferecendo apoio intelectual aos professores em autorreflexão, tendo o sentido e a intencionalidade da transformação da prática.

Apesar das diferentes perspectivas, considera-se a metodologia colaborativa uma pesquisa ação, e, nas ponderações de Franco (2005), destacam-se pelo menos três conceituações diferentes no Brasil:

a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa é conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e “cientificizar” uma mudança anteriormente desencadeada pelos sujeitos do grupo;

b) se essa transformação é percebida como necessária com base nos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um fenômeno que valoriza a formulação cognitiva da experiência, sustentada pela reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, se utiliza conceituação de pesquisa-ação crítica; e

c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, a investigação perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica.

Neste sentido, reafirmam-se na investigação os conceitos e transformação da prática, saber da experiência, reflexão crítica coletiva,

emancipação dos sujeitos e a participação dos colaboradores na pesquisa, que se propõe, pela sua especificidade metodológica, ser um instrumento de formação de profissionais reflexivos.

Ressalta-se o enfoque de Desgagné (1997), no sentido de que a pesquisa colaborativa apresenta dois pontos centrais: a produção de conhecimento ou investigação e o desenvolvimento profissional ou formação. Com efeito, o pesquisador exerce a função de investigar e formar.

O professor tende a interpretar a prática quando confrontada com as condições de mudança. Teorizar é uma reflexão sobre a própria experiência, com o objetivo de tornar-se um autor desta mesma experiência (KINCHELOE, 1997). O pesquisador tem o papel de estimular os processos de reflexão de que os professores sejam capazes de produzir teorias críticas, tornando-os autores e coautores de interpretações pedagógicas.

Os pressupostos da pesquisa colaborativa apresentam-se: os professores elaboram a competência no contexto, com limites e desafios, fazendo a racionalidade prática que pode ser refletida e transformada; considera-se que a prática no ensino superior exige articulação da atividade profissional da área específica com a docência; e os professores mobilizam suas competências quando é provocada a reflexão sobre suas ações.

A competência docente se faz quando é desenvolvida a capacidade de decodificar, agir em função das circunstâncias, limites e possibilidades de uma situação ou contexto. Ressalta-se a importância de o pesquisador desenvolver o seu trabalho diretamente no *locus*, no contexto onde são expressos os significados que os sujeitos atribuem às situações cotidianas (DESGAGNÉ, 1998).

O conteúdo presente no desenvolvimento da competência apresenta os seguintes componentes, na concepção de Le Boterf (2003):

- saber elaborar representações compartilhadas, compostas de normas, valores coletivos, prioridades, esquemas de interpretação, sistemas comuns de referências e de temas de ação. Nelas prevalecem a convergência das iniciativas individuais, a previsibilidade mútua dos comportamentos e a busca de acordos ;

- saber comunicar. Trata-se da copresença participativa; é o ato de compartilhar a linguagem;

- saber aprender coletivamente com a experiência; e
- saber cooperar, pois não há competência coletiva se não houver conhecimento compartilhado para coproduzir. Supõe a colaboração dos membros e de uma ajuda mútua diária. Fala-se, discute-se para encontrar uma solução para um problema; as pessoas se ajudam.

Em relação ao último componente, acrescenta-se a ação comunicacional de Habermas (1996), distinguindo os tipos de ação:

- a ação tecnológica, orientada para a realização de um objetivo;
- a ação normativa – os membros do grupo agem em função das normas do conjunto a que pertencem; e
- a ação comunicacional corresponde ao entendimento que os membros do grupo deverão criar para coordenar seu plano de ação. Os agentes buscam um entendimento sobre uma circunstância de ação. Não exclui diferenças de opiniões e conflitos.

A pesquisa colaborativa, de acordo com Loiola (2004), desempenha quatro funções: científica, social, política e educativa. A modalidade científica se faz à medida que contribui para a produção de um saber dentro de uma área específica. Já a função social tende a resolver os problemas de ordem prática. A de perfil político tem como centralidade a produção de saberes que ajudarão na tomada de decisões e na formulação de políticas. A última, a de feição educativa, possibilita a tomada de consciência e a compreensão de novas abordagens, sendo a pesquisa uma atividade de aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional.

Esse suporte metodológico elabora um tipo de formação com objetivo da emancipação, favorecendo o desenvolvimento profissional para uma ação docente reflexiva. É preciso ficar atento para que o pesquisador não dite ou determine os rumos de possíveis mudanças na prática pedagógica do professor. A investigação colaborativa foi desenvolvida com os professores e não sobre os professores, exigindo a função de cumplicidade e corresponsabilidade.

A aprendizagem docente implica estudar as imbricações da sua subjetividade e das condições objetivas que interferem na elaboração da profissionalidade. Os fatos sociais investigados pertencem “a uma situação social

particular, específica dentro da qual eles são históricos e socialmente produzidos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 10). De acordo com o autor, os professores são atores com várias experiências sociais, determinados pelas suas condutas individuais e coletivas, constituindo o sentido de sua prática na heterogeneidade. A valorização dos múltiplos saberes para a compreensão do fenômeno educativo volta-se para perceber a singularidade de cada professor, ou seja, reafirma-se a dinâmica entre multiplicidade. Nesse sentido, a investigação colaborativa vem valorizar os saberes de cada professor, suas angústias, receios e desafios.

Para a realização de uma pesquisa, é importante definir a escolha do método, pois é ele que vai ensejar melhor clareza do fenômeno a ser investigado, principalmente quando este fenômeno tem a característica de complexidade, como é o caso da educação. O método vem nesta complexidade ajudar a interpretação. Nesse enfoque, Ghedin e Franco (2008, p. 25) asseveram que

O método é aquilo que possibilita a interpretação mediante algum instrumento, do objeto que possui mais um significado. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos, do objeto por meio de discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é que possibilita a constituição da ciência.

O método vem nortear as formas como o pesquisador elabora o objeto de investigação. Sua escolha deve ser cuidadosa e criteriosa relacionada a esse objeto.

5.1 Prática de pesquisa: dos procedimentos e momentos investigativos

O trabalho de campo demandou intensa ação dos sujeitos, sendo desenvolvido no período de maio de 2009 a maio de 2011. Neste período participou dos eventos da Faculdade em cinco turnos (três noites e duas manhãs) por semana, além dos encontros coletivos e individuais de reflexão com os professores.

A imersão no campo justifica-se pela valorização de investigar o cotidiano docente, que é pleno de situações críticas, as quais representam rupturas no caráter rotineiro das ações. São exatamente essas quebras de rotina que fazem apelo ao

controle reflexivo dos agentes e revelam a importância do saber prático, saber da experiência.

Os professores são agentes de competência e esta reside na capacidade de fazer escolhas e dar sentido à ação (LOIOLA, 2004). A abordagem adotada objetivou compreender como os professores dão sentido às ações cotidianas, ao mesmo tempo em que agem, decidem e executam, uma vez que se entende que competência docente significa ser capaz de decodificar e agir em função das circunstâncias, limites e possibilidades de uma situação ou contexto.

Destaca-se, então, a importância do pesquisador com o trabalho de campo em um contexto no qual são constituídas as significações que os sujeitos atribuem às situações cotidianas. Serão apresentados a seguir os diferentes momentos investigativos, não estando de forma linear, mas caracterizam-se pelo seu dinamismo e integração entre si. Nestes momentos, foram privilegiados procedimentos tais como: análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e observação participante, com destaque para as trajetórias de vida e profissional, seminários de reflexão com estudos de casos de ensino e diário de aula. Com os professores, foram discutidos colaborativamente os significados dos seus pensamentos, ações, deliberações e ações situadas no contexto do trabalho docente.

A pesquisa ocorreu com o entrelaçamento entre três momentos não necessariamente sequenciais, embora tenham características de tempos metodológicos distintos, sempre com participação dos sujeitos colaboradores: o primeiro denominado de **coossituação**, o segundo de **cooperação** e o terceiro de **coprodução**. O primeiro momento, da **coossituação**, refere-se predominantemente a elementos descritivos da situação geral e do contexto, objetivando realizar a aproximação com o campo para uma melhor compreensão do *locus* investigado.

O segundo, **a cooperação**, implica intervenções para identificação de questões, e situações-problema, objetos de mudanças, transformações e soluções e sua análise. É o desdobramento da pesquisa em que o papel do pesquisador é de provocar discussão sobre situações experienciadas por meio de roteiro que facilite o foco da investigação. Com efeito, Ghedin e Franco (2008, p. 42) alertam para possíveis imprevistos, como uma especificidade de estudar um fenômeno complexo, que é o fenômeno educativo:

As situações educativas estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas, e dessa forma os imprevistos acabam redimensionando o processo e muitas vezes provocam uma reconfiguração da situação. Portanto, um método científico, ao estudar a educação, precisa reservar espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação- coletiva, dialógica e comprometida com a emancipação- empreendida pelos sujeitos da prática, entre os quais se inclui também o pesquisador.

O terceiro momento, o de **coprodução**, objeto de análise colaborativa pela reflexão entre os parceiros, constitui-se em etapa da consolidação dos dados de conclusões, de modificações, de novas compreensões e atitudes de um movimento "inacabado" ou de contínua evolução por tratar-se de sujeitos sociais em processos educativos de aprendizagem da prática profissional de ensino.

5.1.1 O momento da cossituação: observação descritiva do contexto geral

Esse momento objetivou a compreensão do contexto, a valorização dos saberes dos sujeitos, discussão das questões a serem investigadas e o mapeamento do diagnóstico da realidade a ser pesquisada. Nesse processo, a negociação do objeto ocorreu por meio de uma interação, correspondendo a um desejo do grupo, respondendo às preocupações e necessidades do conjunto. Na implementação deste trabalho, foram utilizadas conversas informais com professores e coordenadores e estudo dos documentos institucionais, como o Plano Desenvolvimento Institucional – PDI e análise das informações contidas no *site* da Faculdade, com o propósito de conhecer e situar no contexto da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) com os professores ocorreram paralelamente, propiciando sintonia como o objeto de estudo, como instrumento privilegiado na coleta de informações sobre as experiências e saberes dos docentes. Essa escolha teve como objetivo conhecer o que os professores pensam sobre suas experiências e competências pedagógicas, considerando, principalmente, a trajetória pessoal e profissional.

A instituição selecionada para realização da pesquisa é uma faculdade privada no Município de Fortaleza, Ceará. Fundada em janeiro de 2000, por iniciativa de seus mantenedores, cujo propósito maior consistia em disseminar entre os alunos

e professores o ideal de crescimento, construção e o exercício de aprender, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos e institucionais voltados para os interesses e necessidades da comunidade local e regional (PDI, 2007-2011).

De acordo com a referida Faculdade, o trabalho que desenvolve é pautado “pela adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, que são promotoras da cidadania e que consideram homens e mulheres em suas necessidades globais” (PDI, 2007, p. 9), reafirmando, assim, sua função social. Por outro lado, busca efetivar-se na relação com o processo de ensino–aprendizagem, valorizando a interação, o diálogo com a comunidade, na perspectiva da difusão do conhecimento em todos os níveis.

Esse processo de democratização do acesso ao ensino superior se manifesta pelo desafio de contribuir para a acessibilidade de segmentos da população ignorados e excluídos historicamente, assegurando esse direito mediante as políticas públicas de inclusão e na elaboração de diretrizes próprias que privilegiam esse ponto.

A Instituição possui os cursos estruturados²², devidamente reconhecidos, com conceitos satisfatórios em todas as dimensões, de acordo com os Instrumentos de avaliação do MEC. Oferece também vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, em áreas diversas do conhecimento²³.

Sua missão consiste em “Contribuir para o desenvolvimento da sociedade, educando para a cidadania e propiciando a formação de profissionais competentes, felizes e éticos” (PDI, 2007, p. 15). No âmbito da missão, os objetivos delineados integram as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, tais como: articular o Plano Desenvolvimento Institucional com Projeto Pedagógico Institucional; Plano Pedagógico Curricular, Avaliação e Gestão Institucional; favorecer a incorporação dos valores contidos na missão institucional por toda comunidade acadêmica; fortalecer a pós-graduação; consolidar os programas de extensão; consolidar as políticas e diretrizes que norteiam a gestão do corpo docente; fortalecer as políticas e diretrizes que norteiam a gestão do corpo docente e do

²² Os cursos são Administração, Ciências Contábeis, Direito, Jornalismo, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Sistema de Informação, Logística, Negócios Imobiliários e Design Gráfico.

²³ Os cursos de Pós-graduação são das áreas de Educação, Administração, Contabilidade, Computação, Comunicação, Psicologia e Direito.

corpo técnico administrativo; desenvolver um Programa de Atenção aos Discentes e consolidar o Programa de Autoavaliação Institucional; e garantir uma infraestrutura física e tecnológica adequada (PDI, 2007).

A sua proposta é embasada em princípios basilares que contemplam a autonomia, compromisso, democracia, solidariedade, verdade, excelência educacional, pluralismo, respeito à pessoa e à ética. Os eixos norteadores estão imbricados nos valores institucionais, como justiça, transparência nas decisões coletivas, responsabilidade social, verdade, bem-estar comum, consciência ambiental e a prática da cidadania

Os objetivos institucionais buscam estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar recursos humanos nas áreas da gestão do conhecimento que estarão aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, promovendo ações para sua formação continuada; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente, possibilitando a correspondente concretização, da integração de valores e conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual sistematizada de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, com prestação de serviços especializados à comunidade e estabelecendo uma relação de reciprocidade, promover a extensão aberta à comunidade visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (PDI, 2007).

Adota uma metodologia fundamentada em um processo reflexivo, propiciando a elaboração do conhecimento, no qual são destacados: a capacidade de investigação, pesquisa, descoberta e avaliação, desenvolvendo competências que ensejam a compreensão da realidade; a autonomia na busca e elaboração de novos conhecimentos; e o processo de aprendizagem é efetivado pela ação do docente, do estudante e pelo contexto. A matriz epistemológica se manifesta no

interacionismo, tendo o aluno como sujeito da formulação do seu conhecimento e o professor como organizador das condições de acesso da produção de sínteses e a da reconstrução do conhecimento. É corresponsável por transformar a sala de aula universitária em um espaço para diálogo.

Apresenta como diretrizes a atualização, adequação e o redimensionamento dos seus cursos, visando a atender às demandas sociais e do mercado; a consolidação do processo de avaliação institucional interna dos cursos de graduação e promovendo a sua avaliação externa; realização de estudos que apontem alternativas de novos cursos, direcionados ao desenvolvimento técnico-científico e social da região; promover a integração da graduação com as atividades da pós-graduação, de pesquisa/iniciação científica e de extensão; articulação do ensino de graduação com programas voltados à contribuição para reverter o quadro educacional do ensino básico; estudo de novas formas de acesso à faculdade, buscando a renovação do processo seletivo; ampliação e fortalecimento das políticas de iniciação científica e de programas especiais direcionados aos alunos; implantação de programa de orientação e acompanhamento acadêmico aos alunos; manutenção das instalações físicas dos laboratórios em condições de uso e a disponibilização do material de apoio necessário.

A metodologia de ensino proposta da Faculdade pesquisada conforme consta no PDI, 2007-2011, requer estratégias que mobilizem e desenvolvam várias competências cognitivas básicas, no âmbito da observação, compreensão, argumentação, organização, análise, síntese, comunicação de ideias e do planejamento. Nessa perspectiva, os docentes têm como premissas para desenvolver os conteúdos:

- a referência da prática profissional, fundamentada na crítica das formas de seleção e da organização dos objetivos e conteúdos, assim como o seu significado no processo de ensino, identificando qual concepção de homem, mundo e educação estão orientando essa prática;

- reflexão sobre a importância dos objetivos como elementos norteadores do processo, envolvendo ainda a seleção de conteúdos, procedimentos, avaliação e definição do tipo de relação pedagógica a ser construída;

- compreensão de que o conteúdo só adquire significado quando constitui um instrumental teórico-prático da realidade; e

- integração dos conteúdos formativos por meio de conhecimentos que englobam cultura básica geral, cultura acadêmica e cultura profissional, desenvolvendo a capacidade crítica e da autonomia (PDI, 2007).

Concernentes ao foco desta investigação, destaca-se o fato de que a Instituição tem um Programa de Formação Pedagógica, o que possibilita o acompanhamento didático-pedagógico aos professores, por meio de curso de formação pedagógica, atendimento individual, encontros para discussão e elaboração de planos didáticos de acordo com o projeto curricular de cada curso. Aos alunos, a Faculdade auxilia na superação das dificuldades apresentadas durante o processo de aprendizagem, além de sua adaptação ao curso e às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Núcleo Didático-Pedagógico é área responsável pelo programa das ações de orientação aos professores, visando à solução e ao encaminhamento dos problemas apresentados no percurso acadêmico, nos aspectos relacionados com a aprendizagem discente, no trabalho docente e nos elementos que poderão interferir e refletir no bom desempenho. Esta área dispõe de um profissional responsável para atender às diferentes demandas da Instituição decorrentes das dificuldades oriundas dos processos de aprendizagem e de interações sociais dos diversos segmentos da Instituição. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Núcleo, destacam-se a reflexão coletiva considerada fundamental na relação de ensino-aprendizagem, resultando em ações direcionadas a situações de natureza geral e, quando necessário, a atendimentos específicos.

Uma das funções do núcleo é de acompanhar e sugerir propostas de intervenção baseadas nas solicitações dos coordenadores e professores de cada curso. Ademais, constitui espaço de provocação de debates atualizados sobre o entendimento das diferentes perspectivas e possibilidades de realização dos desafios e dilemas que se apresentam no atendimento à pluralidade e singularidade decorrentes do processo de aprendizagem. A política que norteia o apoio aos docentes tem como base: a garantia de condições de apoio ao processo de ensino aprendizagem e efetivação de acompanhamento pedagógico; e a oportunidade de

momentos de debates e reflexões com os professores sobre situações do cotidiano da aula no ensino superior e elaborar deliberações pedagógicas.

Inserido num âmbito de acompanhamento das ações docentes, existe a Comissão Própria de Avaliação- CPA²⁴, composta por dois alunos, dois docentes, um representante da sociedade e por dois representantes do corpo técnico-administrativo. Tem como princípios: a conscientização dos segmentos envolvidos quanto à necessidade de avaliação, democratização e transparência das ações universitárias de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para toda a comunidade acadêmica; autoconhecimento da realidade institucional, estabelecendo prioridades em direção aos objetivos institucionais; autoadesão e compromisso da Faculdade em assumir a possibilidade e o desafio de usar a avaliação como instrumento de transformação da realidade e de seu projeto pedagógico para o futuro²⁵.

O funcionamento da CPA caracteriza-se pela avaliação interna, sendo realizada de dois em dois anos, contando com a participação de alunos de graduação, pós-graduação e extensão; professores; funcionários e coordenadores de cursos. Semestralmente, os alunos avaliam os professores e os coordenadores, contando, também, com a avaliação dos professores. Os indicadores abordados no processo de avaliação se fundamentam nas dimensões da missão e no plano de desenvolvimento institucional; ensino e pesquisa; responsabilidade social; comunicação interna e externa; corpo docente; corpo técnico-administrativo; corpo discente; organização e gestão; infraestrutura e recursos de apoio, planejamento e avaliação. Os itens utilizados pelos alunos para avaliar os professores contemplam aspectos inerentes à apresentação do plano de ensino; cumprimento do conteúdo programático e bibliografia apresentada; planejamento das aulas, boa preparação e contextualização com o curso; pontualidade; utilização de recursos didáticos adequados à disciplina; domínio do conteúdo; clareza e objetividade na exposição dos conteúdos; incentivo à participação dos alunos em sala; - relacionamento com os alunos e disponibilidade para atendimento extraclasse; - elaboração e divulgação dos instrumentos de avaliação; e divulgação e análise dos resultados das avaliações.

²⁴ Instituída no ano de 2004.

²⁵ Informação do *site* em 22 de maio de 2009 da Instituição pesquisada.

O corpo docente é formado por professores com experiência acadêmica e profissional amplas, reconhecidas e adequadas às disciplinas que ministram, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Experiência acadêmica e não acadêmica do Corpo Docente da IES – campo de investigação

EXPERIÊNCIA	NO MAGISTÉRIO SUPERIOR		PROFISSIONAL NÃO-ACADÊMICA	
	Nº	(%)	Nº	(%)
Sem experiência	0	0,00	6	3,80
De 1 a 4 anos	64	41,5	29	18,80
De 5 a 9 anos	58	37,60	43	27,92
Acima de 10 anos	32	20,80	76	49,35
Total	154	100%	154	100%

Fonte: PDI, 2007-2011

A Política de Qualificação para o corpo docente compreende os programas de aperfeiçoamento, pós-graduação e as demais atividades técnicas, científicas e culturais, no âmbito da Faculdade, que venham a ser estabelecidas por força de convênios. É norteada pela estruturação de um corpo docente devidamente qualificado, apresentando como diretrizes:

[...] fomentar e incentivar a participação dos docentes em atividades internas e externas de formação, capacitação, aprimoramento e ressignificação, desde que os mesmos sejam de interesse institucional; contratar mestres e doutores em áreas essenciais; contratar o maior número possível de docentes em regime integral; e incentivar a participação em seminários e eventos (PDI, 2007, p.135).

O plano de carreira é um instrumento de valorização do magistério e de proteção aos docentes e um importante estímulo ao ingresso na carreira e ao contínuo aperfeiçoamento profissional e pessoal. Assegura a institucionalização das

relações de trabalho, normalizando os critérios de ingresso, enquadramento, ascensão, regime de trabalho e remuneração, e as vantagens concedidas aos integrantes do seu corpo docente.

De acordo com as informações demonstradas no *site* da Instituição relacionadas aos seus objetivos, ressalta a intenção de oferecer ensino superior diferenciado, que propicie a formação de profissionais com visão de futuro, inteiramente adaptados à região de influência imediata da Faculdade. Foi concebido um plano pedagógico com um calendário letivo que prevê atividades permanentemente supervisionadas, planejando tempo para o estudo em biblioteca, pesquisas na Internet, aulas práticas, visitas técnicas, palestras e seminários. Esses fatores denotam de forma coerente a atitude de uma Instituição que prioriza a excelência dos serviços educacionais.

Reafirma-se com objetivos e projetos definidos a busca da integração e da harmonia entre as diversas instâncias institucionais, envolvendo sua direção, alunos, professores e funcionários, no propósito de atingir qualidade e excelência em seus produtos e serviços, adequando-se às necessidades de um mundo em transformação.

Na realização deste trabalho, iniciou-se um contato com a Direção da Instituição, visando a apresentar e discutir os objetivos da proposta de pesquisa. Na oportunidade, a Direção manifestou bastante interesse no trabalho e ofereceu prontamente apoio para consecução de todas as etapas a serem implementadas. Na etapa seguinte, que consistiu da sensibilização do grupo de professores acerca do propósito da pesquisa, realçou-se, além dos objetivos, a necessidade de investigar a docência como trabalho complexo. Nesse encontro, com um total de vinte três (23) professores, foi realizado um levantamento dos docentes que atuavam nas duas profissões, resultando um grupo de dez (10) professores conforme quadro 4. Alguns professores tiveram interesse, porém estavam sem exercício em outra área de atuação, sendo excluídos da pesquisa. Discutiu-se com o grupo sobre os procedimentos para o desenvolvimento profissional docente; foram explicitadas as características de uma pesquisa colaborativa e que as dificuldades da docência superior vivenciadas pelo grupo não significavam que um professor era mais ou menos competente do que o outro, mas eram questões complexas pertinentes ao trabalho docente do ensino superior.

Nessa perspectiva, a discussão com o grupo versou sobre o enfoque da metodologia da pesquisa, tendo a participação e o envolvimento como eixos centrais. A viabilização do processo interativo se deu por meio de debates, troca de experiências e análise dos casos de ensino.

Ficou acordado, então, que a pesquisa envolveria no decorrer de sua execução cursos de formação docente, com 40h/a, sendo 20h/a presenciais e 20h/a não presenciais, encontros individuais e coletivos voltados para discussão da prática docente superior e observação de aulas ministradas pelos professores com reflexão sobre estas que serão detalhadas na etapa da cooperação.

5.1.1.1 Os colaboradores da pesquisa: os professores

Para a escolha dos dez sujeitos como ficou explicitada anteriormente, essa investigação considerou os seguintes critérios: - professores do bacharelado sem formação pedagógica formal e que exercem a docência e, concomitantemente, a função da sua área específica; - a aproximação da pesquisadora com os professores; - a existência de um trabalho de acompanhamento pedagógico aos professores dentro da política institucional, nesse caso, o Núcleo Didático-Pedagógico; - sejam dos sexos feminino e masculino; - abertura da instituição e dos professores para participarem de uma pesquisa colaborativa, compreendendo a importância de colaborar com o desenvolvimento profissional, apresentando interesse pela investigação e demonstrando abertura para contribuir com informações, partilhar as experiências e aceitar as observações da pesquisadora em relação às suas aulas.

Os critérios justificam-se para o bom desenvolvimento da investigação, principalmente o interesse pela temática, disponibilidade e abertura em colaborar. Por fim, a investigação volta-se para o grupo de docentes que tencionem partilhar suas experiências, saberes e, sobretudo, concepções acerca do que sabem, ensinam e desenvolvem como profissionais.

Constituíram-se sujeitos desta pesquisa: dez sujeitos, três professores do curso de Administração (DC1, DC2, DC3); dois professores de Ciências

Contábeis (DC4, DC5), três docentes do curso de Comunicação (DC6, DC7, DC8) e dois professores do curso de Sistema de Informação (DC9, DC10).

Com objetivo de preservar a identidade, para a identificação dos docentes, serão usadas as notações Docente colaborador 1 (DC1) e consecutivamente (DC2, DC3, DC4, DC5, DC6, DC7, DC8, DC9, DC10). Apresenta-se a seguir o quadro com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa

Docentes colaboradores	sexo	Titulação	Curso que ensina	Área de atuação Profissional	Tempo de docência no ensino superior	Tempo de atuação profissional
DC1	M	Mestrado	Administração	Consultoria Planejamento estratégico	7 anos	9 anos
DC2	F	Mestrado	Administração	Comércio exterior	5 anos	18 anos
DC3	M	Mestrado	Administração	Gestão executiva	10anos	25 anos
DC4	M	Mestrado	Ciências Contábeis	Gestão e Assessoria Contábil	7 anos	11 anos
DC5	M	Mestrado	Ciências Contábeis	Pesquisa operacional	12 anos	10 anos
DC6	F	Mestrado	Comunicação	Publicidade e propaganda	5 anos	7 anos
DC7	M	Mestrado	Comunicação	Jornalismo	5anos	27 anos
DC8	M	Especialização	Comunicação	Jornalismo	5 anos	12 anos
DC9	M	Mestrado	Sistema de informação	Analista e gestão de sistemas	7 anos	11 anos
DC10	M	Doutorado	Sistema de informação	Assessoria de tecnologia de informação	7 anos	12 anos

Fonte: Elaboração da autora

5.1.2 Momento da cooperação/coparticipação

A cooperação se desenvolveu em todo o processo de investigação. E o ato de participar não necessariamente é o ato de expressar, por meios de palavras, opiniões e intervenções, mas um jeito próprio de articular e deliberar as ações pedagógicas (LACERDA, 2004). Esse momento se viabiliza pela descrição das situações-problema, dos eventos da sala de aula do ensino superior. É o detalhamento das etapas propriamente ditas, em que o papel do pesquisador é o de mediar a orientação das descrições dos eventos, com o objetivo de fazer emergir situações vividas por meio de roteiro que facilite o desdobramento dos procedimentos e dos acontecimentos experienciados.

Nesse caminho, utilizou-se procedimentos como entrevistas semiestruturadas, encontros de reflexões individuais e coletivos e participação em reuniões de curso e observação participante.

Para melhor situar quanto a esses procedimentos viabilizados no momento da cooperação, apresentar-se-à uma síntese dos eixos centrais de cada um dos procedimentos colaborativos realizados.

a) Entrevista semiestruturada

A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu em sintonia com o objeto de estudo, como instrumento privilegiado na coleta de informações sobre as experiências e saberes dos docentes. O interesse foi saber o que os professores pensam sobre suas experiências e a sua competência pedagógica, considerando a sua trajetória pessoal e profissional.

Outro fator que também interferiu na escolha dessa técnica foi a importância de valorizar a capacidade argumentativa dos professores sobre os seus saberes (TARDIF; LESSARD, 2007). Essa capacidade atenta para o ato de o sujeito refletir sobre suas ações e pensamentos, exercitando a justificativa sobre eles. É preciso que saiba por que faz, age de uma forma e não de outra.

O objetivo deste procedimento foi proporcionar a reflexividade (SZYMANSKI, 2002) como ferramenta que auxiliará uma condição de horizontalidade entre entrevistado e entrevistador. As entrevistas privilegiaram dois encontros individuais com os dez professores, sendo o primeiro momento de apresentação dos objetivos da investigação e dados institucionais, bem como a autorização para a pesquisa e a garantia do anonimato. Abriu-se espaço também para esclarecimento de dúvidas, estabelecendo uma relação cordial, pois o cultivo da empatia é fundamental nessa ocasião; a segunda fase é a de condução da entrevista propriamente dita, iniciando-se com um clima mais informal e aos poucos a pesquisadora (evidentemente utilizou-se o bom senso) aproximando da pergunta geradora do entrevistado. Heloísa Szymanski (2002, p. 30) apresenta os critérios necessários para a elaboração da pergunta desencadeadora:

a) A consideração dos objetivos da pesquisa; b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; c) o cuidado de evitar indução de respostas; d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico dos participantes; e) a escolha do termo interrogativo... Se o objetivo da pesquisa for a compreensão da relação de causalidade que os participantes atribuem à suas experiências a escolha do porque é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou a escolha.

De acordo com esses critérios, as questões desencadeadoras desta pesquisa apontam para uma compreensão de como os professores elaboram sua competência docente.

A entrevista nas pesquisas colaborativas é identificada pela dimensão social, não reduzindo a uma troca de perguntas e respostas, mas como produção coletiva e dialógica. Configura-se como importante dispositivo para que os sujeitos se expressem exercitando a “escuta sensível”. Ajuda na verbalização, “trazendo à tona condutas não refletidas e auxilia na compreensão das ações vivenciadas pelos grupos sociais, auxiliando a desencadear a reflexão por meio de um processo colaborativo” (IBIAPINA, 2008, p. 78).

O roteiro de entrevista, conforme Apêndice A, foi esboçado com a finalidade de perceber os elementos mais importantes que interferiram na constituição da sua profissionalidade docente.

Para a entrevista semiestruturada, foram abordados os seguintes aspectos:

- sua formação acadêmica;
- a trajetória profissional além da docência, locais do mercado de trabalho onde atuou ou atua;
- a trajetória na docência, como se desenvolveu a aprendizagem de ensinar, quais as opiniões sobre o que é preciso para exercer a profissão e quais as especificidades de ensinar no ensino superior; e
- a trajetória de vida – situações e pessoas que marcaram a vida profissional. (família, professores que assinalam positiva ou negativamente, relação com os pares, valores, crenças); como foi elaborada a docência no ensino superior, razão de ingresso na profissão, como se dá a organização do trabalho docente, estratégias que utiliza em sala de aula, dificuldades com as quais convive e quais as competências necessárias ao exercício da docência no ensino superior.

Para a realização da entrevista, explicitaram-se os objetivos da entrevista no contexto do trabalho, sendo que duas delas, por questão de disponibilidade, foram realizadas na empresa de consultoria do professor e as outras nas dependências da Instituição pesquisada. Utilizou-se o recurso da gravação, além de se registrar a fala do professor.

b) Encontros reflexivos

Os encontros reflexivos são encontros com o grupo para refletir sobre as ações de ensino. Apresentam como dispositivos que auxiliam os professores a analisar a relação entre seus objetivos e suas práticas; sendo “a possibilidade em formação, poderem repensar e modificar seus objetivos a partir de discussões sobre o processo ensino-aprendizagem” (IBIAPINA, 2008, p. 98).

Muitos são os aspectos considerados positivos neste procedimento, tais como: - motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções do ensino; - incentiva a criação de espaços de reflexão crítica; - desenvolve a profissionalidade; - compartilha problema e discute pontos teóricos; - observa significados e sentidos emitidos pelos pares; e - reconstruem os significados com base no discurso do outro (IBIAPINA, 2008).

Foram realizados cinco encontros reflexivos²⁶ presenciais, de quatro horas cada um, que aconteciam durante a semana no turno da noite, aproveitando a disponibilidade dos professores, e eventualmente aos sábados. O foco dos encontros foi discutir questões relacionadas à complexidade da docência; o conceito de educação e didática do ensino superior; os paradigmas educacionais; a função da educação, aluno e professor no ensino superior; conceito de competências docente; docência: profissão ou vocação?; Gestão da sala de aula; exigências à profissão docente; - planejamento, organização e dinâmica do processo de planejamento, organização e dinâmica do processo de ensino.

Foram utilizadas nesses encontros estratégias de formação e investigação, tais como: debates, discussões, textos para estudo, vivência de miniaulas e o estudo de casos de ensino.

A ênfase na pesquisa foi o estudo de casos de ensino, que teve como propósito a aquisição de conhecimento em contexto, desenvolvimento da capacidade de comunicação, cooperação entre os pares, diagnóstico, avaliação, conceituação e discussão e transformação da prática. Essa estratégia teve destaque nos encontros como atividade de formação e colaboração reflexiva por meio de julgamentos e questões sobre as situações da docência do ensino superior.

Loiola (2004) apresenta as características do estudo de caso:

- é inserido no modelo reflexivo;
- baseia-se em discussão de grupos, visando à resolução de problema;
- fundamenta-se no estudo das deliberações dos professores com base em situações da prática selecionadas durante a coleta de dados; e

²⁶ Contou-se com a colaboração de uma monitora para fazer os registros das intervenções.

- é considerado como método de coleta de dados, permitindo o retorno reflexivo sobre a ação.

O estudo de caso de ensino vem romper com metodologias tradicionais de formação, ensejando mais participação no desenvolvimento da competência docente. Define-se em uma formação fundada na análise de situações-problema, ou em das histórias de vida pessoal e profissional. Atenta-se para o fato de que estudo de caso não é, simplesmente, apresentar uma situação e resolvê-la no coletivo, mas discuti-la profundamente, fazendo relações com outros saberes, refletindo à luz de contribuições teóricas.

O caso deverá ser real, mesmo quando elaborado na impessoalidade, representando as questões do cotidiano pedagógico, possibilitando a reflexão e a busca coletiva das deliberações. Atentou-se para as orientações (APÊNDICE B).

c) Observação participante

A observação participante ou colaborativa é um procedimento que faz articular ensino, pesquisa, teoria e prática, possibilitando o ato de pensar com os professores em desenvolvimento profissional sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula (IBIAPINA, 2008).

Iniciou-se a observação dos professores no contexto real da prática, acompanhando a rotina do trabalho, deliberações e intervenções. Há uma troca de ideias entre o investigador e os colaboradores sobre a realidade, como condição indispensável para alcançar a compreensão da troca de significados (SACRISTÁN, 2000).

Pode-se, na observação identificar uma ação, sem descrevê-la com certeza como execução de um plano de ação específica, uma vez que para tal, se tem de saber qual a intenção que acompanhou a ação (HABERMAS, 1996). O procedimento é justificado quando se volta para uma ação orientada para o entendimento dos motivos por que os colaboradores agiram de uma forma e não de outra, possibilitando ampliar a compreensão da prática docente.

A observação e análise do cotidiano do trabalho docente têm o valor instrumental, quando residem em sua capacidade de reproduzir a vivência concreta das situações por meio da experiência acumulada; quer dizer, significa a formulação consciente do dever social por parte dos sujeitos. Destaca-se, nesse sentido, o valor da própria trajetória do profissional do ensino.

Foi nesse envolvimento com os sujeitos que se percebeu e se fez o registro dos dados desta investigação. Pelo fato de ter anteriormente a pesquisa uma aproximação com o contexto e os sujeitos, desde o início, a observação se concretizou de modo mais ativo, com uma sinergia se direcionando ao objeto de estudo. Foram registradas as observações dos diversos contextos da rotina dos professores no *locus* de trabalho, as situações reais da prática. É a descrição da experiência individual e coletiva, o que propiciará a compreensão da dinâmica dos professores.

No percurso da pesquisa, foi-se criando um clima de harmonia e interação, de conversas na aula do intervalo, participando-se de situações que envolviam a sala de aula e a relação dos professores com os alunos. Interagiu-se, também, nas reuniões dos cursos, nas semanas destinadas aos cursos com seminários e palestras.

A pesquisa é colaborativa na sua instrumentalização e concepção, aproximando-se da abordagem etnometodológica e da ergonomia do trabalho docente.

Para melhor sistematização, utilizou-se um bloco para anotações dos acontecimentos observados nos diferentes momentos do cotidiano do ensino superior, para que pudessem ser analisados, garantindo a fidelidade dos eventos. A presença da pesquisadora às aulas e aos eventos obedeceu à normalidade, sem mudar a rotina pedagógica, pois teve um acesso orientado para a ação e a reflexão do próprio professor sobre essa mesma prática. O resultado reflete os pontos de vista do professor e do pesquisador. A pesquisa colaborativa corresponde às questões da investigação, mediante a produção de conhecimento resultante da reflexão sobre a prática, permitindo desenvolver elementos da sua prática de ensino superior.

Nas observações, destacam-se as de aulas, que as aproximaram de uma abordagem colaborativa, constituindo ponto central para o desenvolvimento profissional de professores. De acordo com Alarcão (1996), os objetivos deste procedimento são:

- ajudar o professor a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos formativos subjacentes à sua prática;
- desenvolver a reflexão das atividades como planejamento, organização, gestão e execução de atividades pedagógicas;
- elaborar conhecimento científico - pedagógico em que os professores atualizam sua compreensão dos problemas caracterizando o ensino como profissão;
- obter *feedback* sobre comportamentos, de modo a poder intervir para modificar sua prática;
- refletir criticamente sobre o ensino; e
- ajudar a elaborar uma atitude investigativa, pela problematização do real e formulação de opções.

A dinâmica da reflexão crítica constitui ato social e organizado e não ação fragmentada e assistematizada. E, para direcionar e organizar esse processo, empregou-se a observação de aula, detendo-se nos aspectos descritivos²⁷ (APÊNDICE C).

Nas observações, são explicitados a aula em si, seus objetivos, os conteúdos trabalhados, recursos didáticos utilizados, características dos alunos, desenvolvimento da aula (descrição da aula) e a relação entre aluno e professor. Foram observadas 4h/a de cada um dos dez docentes colaboradores, totalizando 40h/a. Para isso, foi utilizado o diário de aula. Refere-se aos registros das aulas realizados pela pesquisadora, que anotou suas impressões sobre o que foi acontecendo em sala de aula. Os diários de aula cumprem sua função, mesmo que sua periodicidade seja menor, variando os dias em que a narração seja representativa; constituem-se narrações feitas por professores; a informação recolhida costuma ser o contexto da aula, mas nada impede que outros âmbitos do

²⁷ Atentou-se para o objetivo da observação de aula, que foi perceber a articulação dos conteúdos trabalhados em sala com os saberes da área de atuação.

cotidiano do trabalho docente possam ser igualmente refletidos no diário (ZABALZA, 2004).

A reflexão é destacada por Zabalza (2004, p. 45) como componente fundamental dos diários dos professores, quando anota:

Se, um nível geral, o diário constitui uma leitura da realidade das aulas, nessa leitura se integram, de maneira bastante dialética, o componente leitor e o componente realidade lida. Em alguns diários prevalecem intensamente a dimensão leitor... Em outros diários predomina a dimensão realidade... Também existem casos mistos, em que o diário aparece como uma mescla (com diversas proporções conforme os dias narrados) de aspectos expressos pessoais e aspectos descritivos.

A observação das aulas proporcionou um olhar dos conceitos e práticas do trabalho docente, bem como os desafios subjacentes a sua complexidade.

5.1.3 A coprodução: reconstrução da prática

Efetiva-se, nessa etapa, a natureza colaborativa e reflexiva da pesquisa, que expressa a análise e a produção coletiva. Professores-colaboradores e pesquisadores se encontram para refletir por meio do diálogo, favorecendo o desenvolvimento profissional. Foram abordados os conhecimentos reconstituídos da prática social dos professores, que expressam o aprendizado no decorrer do processo: mudanças de práticas, contribuições e o desenvolvimento da profissionalidade. É a análise propriamente dita, com novas compreensões sobre a prática.

Esse momento de reconstrução exige uma postura dialógica, isto é, uma relação dinâmica entre teoria e prática, vivenciando análise e produção simultaneamente. Percebe-se a transição de um pensamento ingênuo ao crítico. Assim, conforme o professor vai refletindo sobre seu cotidiano pedagógico, o seu arcabouço teórico também se amplia, e a compreensão do trabalho docente ganha ressignificado (IBIAPINA, 2008).

Para a consolidação dos dados por meio da análise, iniciou-se classificando as respostas dos docentes de acordo com os procedimentos

desenvolvidos, atentando para o fato de que, pelo movimento e dinâmica metodológica, as informações não foram coletadas de forma linear.

As categorias de análise foram sendo visualizadas com base na própria sistematização do arcabouço teórico - metodológico experienciado no trabalho. Dessa forma, atentou-se para os registros e transcrições, pois foram sendo feitas pequenas análises e apontadas as impressões que posteriormente receberam um aprofundamento analítico. Os registros foram provenientes dos diálogos viabilizados com os professores colaboradores durante as entrevistas, os encontros reflexivos por meio de debates, discussões sobre casos de ensino e síntese das aulas observadas. Focou-se nas análises a articulação dos saberes da profissão com os saberes da docência.

Os dados foram analisados tendo como eixo teorias que subsidiam as categorias trabalho docente, profissionalidade, epistemologia da prática e competência docente e os enunciados oriundos das interações efetivadas pelos pares. No enfoque da pesquisa colaborativa realizada, a enunciação é resultado das interações dos sujeitos com olhares diferenciados, elaborando bloco de análise que pode ser denominado de tema, “tema é a unidade de significações que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Para a análise, considerou-se a importância que as enunciações coletivas elaboradas no percurso da investigação colaborativa adotam como discursos que valorizam a construção de conhecimentos organizados das significações tecidas pelos professores colaboradores, contemplando os objetivos da pesquisa.

A ordenação e a análise dos dados permitiram por meio de um estudo aprofundado e criterioso dos escritos produzidos pelo percurso das etapas da investigação, estabelecer questões, relações e identificar os elementos relevantes. Depois, procederam-se à formulação das relações com as categorias da pesquisa e sua análise com a articulação com os aportes teóricos.

No capítulo seguinte nortearam-se as falas dos sujeitos, a fim de responder à questão central desta investigação: como os professores sem formação pedagógica formal e com experiência no exercício de outras atividades profissionais

elaboram sua competência docente e articulam esses saberes construídos na trajetória pessoal e profissional?

Com base no objeto de estudo, apresenta-se, pois, a discussão dos achados, procedentes das informações das entrevistas, dos encontros reflexivos, inserindo os casos de ensino e as observações das aulas.

6 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste capítulo, será tratado o foco da investigação: a articulação da experiência no exercício da profissão com o saber ensinar dos professores dos cursos de bacharelado no ensino superior, considerando sua concretização na prática profissional dos dez professores participantes deste estudo. O interesse foi discutir acerca das competências profissionais dos docentes sem a formação formal para o ensino e como se desenvolve a sua profissionalidade.

O desenvolvimento das análises teve como referência um conjunto das falas e intervenções no processo formativo, sendo organizado, para melhor compreensão, em duas partes. A primeira trata-se dos dados coletados na entrevista, evidenciando o processo da aprendizagem na docência, onde e como os professores aprenderam a ensinar. Analisam-se os elementos da formação inicial, destacando a trajetória pessoal e profissional. Em segundo lugar, apresentam-se os registros dos encontros reflexivos, expressos nos debates. Destacam-se nessa parte a investigação e a formação como mecanismo de desenvolvimento profissional docente, expressas por análises dos registros das discussões das vivências de miniaulas.

6.1 Aprendizagem na docência: onde e como os professores do ensino superior aprendem a ensinar?

O desenvolvimento da investigação apoiou-se no pressuposto de que os professores do bacharelado, ao conviverem no campo profissional da docência e da área específica de formação, com uma interação com seus pares em ambos os espaços e com seus alunos, desenvolvem sua profissionalidade, por meio da prática pedagógica.

Na busca de compreender como os professores pesquisados constituem sua profissionalidade foram identificados por meio da entrevista semiestruturada, elementos da trajetória pessoal e profissional desses sujeitos.

Todos os professores entrevistados exerceram e exercem outra atividade profissional, conforme expressam nas falas:

Eu sou consultor da área de planejamento estratégico, aplico diagnóstico de gestão e também sou diretor de *marketing* da empresa (DC 1).

Trabalho como técnica consultora do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado do Ceará (DC 2).

Gerencio a Célula de Planejamento do Ambiente de Estratégias e Gestão de Serviços de Tecnologia da Informação de uma instituição financeira do Ceará. (DC 3).

Tenho experiência como consultor na área de informática e na gestão do CPD de uma empresa cearense. E também na área de Engenharia de Produção e atuária, com ênfase em Pesquisa Operacional, atuando principalmente em temas onde existam riscos empresariais, quais sejam, logística, pequena empresa, saúde suplementar, previdência privada e pública (DC5).

Administro e estou como sócio de uma empresa de Planejamento e Assessoria Contábil. Tenho experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis, atuando principalmente em consultorias nos seguintes temas, educação profissional continuada, cultura e atributos (DC4).

Da graduação já sai para o mercado. Trabalhei na agência de comunicação e na empresa Júnior. Atualmente sou gerente de negócios do Sistema de jornalismo. Tenho experiência na área de Administração, com ênfase em marketing, atuando principalmente nos seguintes temas: marketing, comunicação integrada e propaganda (DC6).

Sou jornalista profissional, Trabalho em uma fundação alemã, fundação política alemã. Faço assessoria de comunicação e coordenado projetos na área. Também trabalhei na Editora Abril e nos jornais locais (DC7).

Eu não procurei trabalhar com jornalismo, parece que foi a profissão que me escolheu, fui repórter de todas as TVs locais e atualmente fiz opção por uma TV de repercussão nacional. Fiz comerciais para a TV. Atualmente sou apresentador e editor de um grande Jornal (telejornal) (DC8).

Analista de Sistemas e coordenador do grupo de EPS - Serviço Federal de Processamento de Dados. Tenho experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Banco de Dados, atuando principalmente nos seguintes temas: otimização, Redes de alta velocidade, menor caminho e Gestão de Projetos, atuo como gestor de projetos e chefe de setor de produção de uma grande empresa em Fortaleza (DC9).

Faço assessoria de Tecnologia de Informação da Coordenadoria de Tecnologia da Informação da Prefeitura de Fortaleza. Trabalhei na empresa de telefonia, mercado corporativo. Atualmente trabalho as diretrizes de TI na coordenadoria de gestão pública (DC10).

Para melhor visualização das experiências dos professores em outras atividades profissionais, concomitantemente ao trabalho docente, apresenta-se a tabela 1. Importa destacar que as tabelas esboçadas nesta parte do capítulo apenas indicam a frequência de referência a um determinado fenômeno apontado e não incluem o total de entrevistados.

Tabela 1 – Atuação dos professores colaboradores em outras atividades profissionais

ÁREAS DE ATUAÇÃO	FREQUÊNCIA	ÍNDICE PERCENTUAL (%)
Consultorias e assessorias	09	47,2
Planejamento estratégico	01	5,3
Comércio exterior	01	5,3
Informática e gestão de CPD	03	15,8
Planejamento e assessoria contábil	01	5,3
Gestão de negócios – área de comunicação	03	15,8
Editor de jornal	01	5,3
Total	19	100

Fonte: Elaboração da Autora. Fortaleza, 2010.

Os professores investigados reforçam a sua aprendizagem na docência pela prática no exercício da profissão. Aos saberes docentes são construídos por meio de experiências em instituições do ensino superior, ora como no exercício de ensinar, ou em seminários realizados na graduação, monitorias e estágios à docência, como se apresenta nos depoimentos a seguir.

Apreendi a ensinar em faculdades pequenas como UVA, Fanor (DC1).

Fui chamado para dar aula na UECE como colaborador. No final do curso fui convidado para entrar no curso de especialização. Ingressei no mestrado, depois de 2 anos de mestrado, dei aula de estágio docente. Uma professora entrou de licença gestante e acabei assumindo o lugar dela. Fiz logo depois concurso para professor substituto UECE (DC3).

Apreendi a dar aula no mestrado acadêmico, através dos seminários que tínhamos que planejar e realizar. A gente não tinha aula. O professor dividia os conteúdos para os alunos, e depois ia fazendo as críticas sobre as apresentações. A formação do contador não é para dar aula, ai você tem que se virar. Sou formado em contabilidade e não em professor (DC4).

No mestrado foi ofertada uma disciplina fora da grade para que quisessem lecionar, Estágio a Docência. Apesar de ser muito calmo, achava que poderia ser professor, pela maneira que acolhia os alunos no jornal para o estágio. Por ser extrovertido e ao mesmo tempo centrado. Sempre alimentei a ideia de lecionar, logo recebi uma proposta para ensinar em uma instituição privada (DC7).

Dava aula de ciências de 5^o a 8^o séries na Paraíba, foi meu primeiro emprego. Apreendi a dar aulas com uma professora que dava a opção à gente de fazer as provas ou ministrar uma aula sobre os temas estudados. Eu sempre preparava toda a aula e ela pedia que a turma me avaliasse. Também nos seminários da graduação. Sempre tinha o desejo de ser diferente dos meus professores da Faculdade e oferecer aos alunos uma teoria que fosse correspondente à prática (DC8).

Apreendi a dar aulas no ensino médio sendo monitor e dando aulas particulares. Na graduação fiz o PET (Programa Especial de Treinamento) na UFC, fui substituindo professor e também quando apresentava artigos aprendia a falar em público. Fui professor substituto da UFC e da UVA (formação de professores como professor de matemática), e de outra instituição privada na área de TI (DC9).

E ainda,

Dava aula particular no interior do Ceará, de matemática e física. Foi ai que eu aprendi: ensinando em cursinhos pré-vestibular, Ensino Médio. No Ensino Superior tive um primeiro contato a partir do PET hoje PES (Programa de Ensino Superior) desenvolvido na graduação como suporte ao ensino superior. Hoje os alunos do PET estão nas Faculdades, sendo professores universitários (DC10).

Os entrevistados enfatizam, de um modo geral, a importância de outros espaços formativos e de desenvolvimento profissional, tais como experiências pessoais em instituições não escolares no mercado de trabalho, por meio das

empresas e organizações não governamentais. Descrevem diferentes momentos de suas trajetórias profissionais para o desenvolvimento da aprendizagem docente, conforme exemplificam:

Não posso negar que também aprendi a ser professor com as experiências que tive no exército. Com 20 anos de idade era oficial do exército, trabalhava com treinamento conduzindo com grandes equipes, lá a gente quebra o medo de falar em público, conhecer as reações dos outros. Fui aprendendo, como oficial tinha que multiplicar conhecimentos para os subordinados (DC1).

Fiz curso para instrutora de comércio exterior pelo ministério das Relações internacionais. Administrei cursos no Sebrae e outras instituições (DC2).

Aprendi a dar aula no dia a dia, com experiência no mercado de trabalho, fui me aproximando da sala de aula e me apaixonando (DC3).

Estou aprendendo a ensinar. Tenho muita experiência de vida que já tive em sala de aula como aluna. Não estudei metodologia de ensino, assim o importante pra mim é trazer o mercado para a sala de aula, procuro aproximar a academia da realidade profissional. Os estudantes tomam a teoria e aí eu trago profissionais do mercado para fazer seminários, para conversar com eles sobre o mundo real (DC6).

Minha atividade principal é fundação alemã, fui logo falando que não sabia ensinar. O coordenador disse: você tem muita experiência de trabalho, sei que faz muitas palestras. Eu disse a ele: mas palestras é completamente diferente de dar uma aula, em termo de didática, de metodologia, Na palestra você é a figura principal, você tem um tempo pra falar e na sala de aula, a dinâmica é outra. Durante o dia sou profissional do mercado e da noite sou docente. Recupero a ideia de dividir um pouco o que aprendi. Sempre digo não sou professor, sou alguém que vou interagi com pessoas mais novas ou velhas do eu (DC7).

E ainda o professor DC7, que acrescenta:

Como eu já tinha inclinação na faculdade de liderar grupos e no campo profissional fazia adaptação com o trabalho com os estagiários de tentar passar experiências e orientações para eles. Explicava como se comportava na redação, como fazer uma matéria, compartilhava saberes na empresa (jornal). Aos poucos fui aprendendo pela experiência em lidar com o público, a gente vai acumulando bagagem... (DC7).

Comecei a dar aulas no ensino superior por questões financeiras, ia casar, fazer doutorado e ainda mais sei que é um bico. Meu foco é ser instrutor na empresa que trabalho (DC9).

Cada professor possui vivência diferenciada de aproximação e aprendizado na docência. No aspecto referente à aprendizagem, as características se destacam apresentando mobilização de saberes, articulação dos atores, gestão

do e com o grupo, condução de grupos expressa por liderança e relações interpessoais, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos. Observa-se a importância dessas experiências conforme é relatado,

Comecei a participar de uma cooperativa a partir do movimento estudantil. Entrei no movimento estudantil, montamos uma chapa estudantil no CEFET. Trabalhamos como se fosse uma cooperativa informal, começamos em bloco dar aula particular (captar aula particular, conseguia “militar” no movimento e trazer a comunidade para participar dos projetos sociais) (DC10).

Apreendi a dar aulas com atividades de discussão em grupo, desenvolvendo instrumento de liderança, que é fundamental ao professor. Com a roda de discussão: o poder de argumento foi sendo aperfeiçoado, é o mesmo que eu articulo para planejar uma aula. Na prática a minha relação com a docência se deu pelo fato de estar sempre discutindo aquilo que estaria de posse de várias pessoas, assim como o conhecimento (DC10).

Tabela 2 - Como aprendeu a ensinar?

LOCUS DE APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA	FREQUÊNCIA	ÍNDICE PERCENTUAL (%)
Faculdades pequenas e UECE (professor substituto)	04	20,0
Experiência como instrutor em empresa	03	15,0
Estágio docente – Mestrado experiência profissional	03	15,0
Experiência profissional	02	10,0
Seminários da graduação	01	5,0
Professor do ensino médio e aulas particulares	04	20,0
PET - Programa Especial de Treinamento - UFC	02	10,0
Movimento estudantil	01	5,0
Total	20	100

Fonte: Elaboração da Autora. Fortaleza, 2010.

Conforme Tabela 2 e depoimentos, notou-se que muitos são os espaços e momentos de aprendizagem na docência. Saberes acumulados no decorrer da trajetória pessoal e profissional, tais como experiências em pequenas instituições educacionais e universidades públicas, liderança de movimentos sociais, gestão de grupos, instrutoria de cursos corporativos, mestrados, estágios de docência, aulas particulares e programas de treinamento.

Estes saberes foram sendo elaborados no decorrer do percurso dos professores, que, de acordo com Tardif et al. (1991), se refere aos pressupostos que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais provêm de fontes diversas, como a formação inicial e contínua, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional e a aprendizagem com os pares.

As opiniões sobre o que é preciso para exercer a docência foram expressas da seguinte forma:

a) conhecimento do assunto- quando uma Instituição me chama para dar aula de um assunto que não sei eu não aceito; b) entendimento metodológico do assunto – compreender a rotina da instituição, saber elaborar um plano. Neste aspecto o mestrado me ajudou na questão metodológica, a fazer síntese, a elaborar hipótese, problema, fazer um estudo teórico, dentro de um método científico, a focar e esse foco me ajuda na docência, a focar no assunto do que estou ensinando”c)vivência na prática – ter vivência no mundo do trabalho...d) Resiliência- Capacidade de adaptar as expectativas dos alunos, dos clientes!” Por exemplo, para isso eu imprimo os slides em folhetos e estudo os exemplos que vou dizer na aula, tenho medo de esquecer alguma coisa importante“ (DC1).

É preciso ter experiência. Cada vez mais me sinto estimulada a aprender mais, a atualizar mais. Dei aula para alunos que tinha noção e outras que não tinham noção de comércio exterior. A área de comércio exterior é muito dinâmica, ai eu tinha que estudar... Trabalhava todo final de semana, para organizar o trabalho. Como viajo muito tinha que ser mais organizada ainda (DC2).

Foi questionada, neste momento: qual era a diferença das aulas dos cursos do SEBRAE e da Faculdade?

A diferença se dá no nível de expectativa do empresário e do aluno - a postura do executivo é mais comprometida, enquanto o aluno não vê com tanta seriedade (DC2).

Muitas foram as falas sobre as exigências necessárias à docência no ensino superior, como se destacam:

99% de paciência. O professor tem que ter paciência com os alunos e com a matéria na carreira docente. (no meio e no fim da carreira). Exemplo, Estatística e métodos quantitativos, você dar exemplos, floreia diferente, mas tem mesmo que evoluir com as ferramentas e articular com várias disciplinas. Vou para o laboratório, usamos a HP no computador (DC3).

Para ser docente é preciso ter coragem, paciência e gostar de ensinar. E no ensino superior, ainda é melhor, porque significa momento de tirar o stress, sala de aula, lugar de prazer, é onde eu compartilho os “abacaxis” do dia a dia que resolvo no meu trabalho da consultoria e pressão 24 h, tudo tem prazo, muita leitura para ser bem informado da legislação (DC4).

É preciso vontade e anseio pelo conhecimento, ser pesquisador. Não é porque você é professor, que não estuda mais. Deve ser ao contrario, procurar mais, vim pra sala de aula preparado, sendo organizado, ter planejado e mais ainda ter respeito pelo aluno. Não é só chegar na sala de aula e falar e falar... (DC6).

Acho que precisamos rever conceitos, não é só ter conceitos. A gente não é estanque. Faz parte de uma cadeia. Somos partes de uma rede. Carrega um arsenal de conhecimento (DC7).

Ir além do conteúdo, deve saber como recuperar o aluno, como envolvê-lo. dando aulas para o aluno que vai atuar no laboratório, no mercado de trabalho. Quando vai para uma faculdade de nível melhor, o aluno já quer receber informações diretas, infelizmente devido a imaturidade e pouca experiência de vida não ajuda muito. Muitas vezes, os alunos não acreditam que estão em outro ambiente Eles acreditam que aquela formação na faculdade dará a entrada no mercado de trabalho... (DC10).

Nas exigências explicitadas pelos professores para o exercício do trabalho docente, conforme Tabela 3, identifica-se a “cegueira conceitual” que Gauthier et al. (1998, p. 20, grifou-se) denomina para caracterizar os saberes sem ofício, explicitados pelas possíveis crenças, como: para ensinar basta conhecer o conteúdo, o que consiste em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos, ou seja, quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, reduzindo-se assim ao conhecimento do conteúdo da disciplina a condição necessária para exercer a profissão. Para ensinar basta talento, a essa crença vem agregada à concepção de que “ ou você sabe ensinar ou não sabe”; basta ter bom senso, argumentando

assim em favor do bom senso “ é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento” (GAUTHIER et al., 1998, p. 22, grifou-se).

Tabela 3 - Exigências para exercer a docência

EXIGÊNCIAS À DOCÊNCIA	FREQUÊNCIA	ÍNDICE PERCENTUAL (%)
Conhecimento do assunto	01	6,2
Entendimento metodológico	01	6,2
Experiência profissional	02	12,6
Habilidades humanas	09	56,2
Gostar de ensinar	01	6,2
Ser pesquisador	02	12,6
Total	16	100

Fonte: Elaboração da Autora. Fortaleza, 2010.

A terceira crença, basta seguir a sua intuição, significa ouvir “as mensagens” de sua consciência, arriscando-se a ir ao encontro da sua razão. A penúltima crença, basta ter experiência, é uma crença muito comum nos depoimentos dos professores. Sempre se ouviu a frase “eu aprendi ensinar na prática, na experiência, no ensaio e erro, no dia a dia; mas tentou-se para o seu reducionismo. A prática pela prática pode ser esvaziada de conteúdo. A última crença, basta ter cultura, - “conhecer os clássicos permitiria, por não sei que mecanismo misterioso, ensinar bem” (GAUTHIER et al., 1998, p. 25, grifou-se). Acrescentam-se outras crenças: para ensinar basta gostar do que faz e saber passar algo para alguém.

Especificidades de ensinar no ensino superior:

Ensinar no ensino superior é contribuir com a sociedade, é aprender a desenvolver habilidades... (DC1).

Ensinar no ensino superior é diferente do público e privado. Um dia eu fiquei atrás da porta, o aluno entrava a porta abria e me cobria, aí um aluno falou que estava com agonia de me ver ali..eu perguntei: onde está o erro, o aluno ficar toda hora entrando e saindo ou eu ficar aqui trás da porta? A docência é como cuidar de um filho (DC3).

A especificidade do ensino superior é que os alunos estão aqui porque tem afinidade com curso, o aluno já sabe o quer. Busca conhecimento na sua área específica. No ensino fundamental o aluno é obrigado, no ensino superior ele já vem pré-disposto a aprender, eles estão abertos a aprendizagem (DC6).

Ensinar no ensino superior é bem diferente, você pode se aprofundar mais na linguagem, abrir discussões sobre o que acontece diariamente na prática (DC8).

Ensinar no ensino superior para mim é importante porque dá status, e também forma bons profissionais que poderão trabalhar comigo futuramente. Eu sempre associo minha experiência profissional à docência. (DC9, grifou-se)

A primeira especificidade pode-se definir pela condição humana. A docência configura-se pela sua especificidade humana e sua dimensão intersubjetiva. As falas explicitam a autonomia discente e docente, que, se por um lado destacam a “não obrigatoriedade do aluno”, por outro apresentam maior exigência com “a sedução para aprender”, por meio de habilidades que mobilizam as ações de aprendizagem.

Quanto ao elemento *status* presente também em uma das falas dos professores, evidenciam-se as contribuições de Veiga (2005, grifou-se), quando o relaciona com a profissionalização, como um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Deve ser entendida no âmbito de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional. Percorre outros caminhos não garantidos somente pela formação profissional, mas envolve opções que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social de seus membros (dignidade e status).

Foi problematizado: qual seria então a diferença de ser instrutor de uma empresa e ser professor da faculdade? Um professor relatou:

A especificidade estar no público, o seu público muda. Uma coisa que eu acho interessante é que você pensa que é um pedagogo e pedagogo ensina criança²⁸. A criança aprende tudo, é como uma esponja, ela está querendo aprender e tudo pra ela está legal. Já o aluno adulto é muito diferente porque ele só aprende o que quer. Ele se motiva a aprender, essa é a grande diferença. O aluno da empresa, instituição X está motivado a fazer o curso, já sabe o que quer aprender naquele curso. Na graduação, os alunos não sabem, não têm a decisão se aquilo é ou não o foco deles, estão às vezes fazendo aquela disciplina só porque está na grade curricular do curso, não é a área que ele gosta. Então você tem que estimular, ter atrativo, para que ele participe, e tem coisas diferentes da Instituição X, não tem nota, aqui o aluno tem que aprender, tem nota. É basicamente isso. A diferença do interesse e do público (DC9).

Assim, a profissionalidade docente é vista como a expressão da potencialidade de atuação dos profissionais. Para entender o que é específico do ofício, Sacristán define como demonstração da especificidade de atuação dos professores por meio de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, constituindo-se em prática específica (SACRISTÁN, 2000a).

Quanto à trajetória de vida, situações e pessoas que marcaram a vida profissional, foram analisados os argumentos a seguir.

Os professores entrevistados apresentaram fatores que determinaram o ingresso na docência, como afinidade, influência da família, amigos, de professores e orientadores de pesquisa, experiências positivas e negativas como aluno, e aprendizagem na área de atuação, conforme elucidam as falas:

Conheci um professor da UVA, perguntei se com especialização eu podia ser professor. Fui dar aula... Conheci a vida acadêmica, sempre tinha interesse de ser professor. Na graduação tinha um professor carrasco de auditoria, aprendi algo de bom com ele, tinha o dom de multiplicar, de transferir o conhecimento. Hoje sempre pergunto se os alunos aprenderam, mesmo o outro sendo carrasco eu aprendi com ele. Sai de uma multinacional e tenho aprendido muito com o atual gestor de empresa que trabalho, diretor da empresa... ele motiva. Tem paixão do que faz, pelo que faz, relaciona qualidade de vida com trabalho. Estudar e trabalhar é o que dá prazer (DC1).

Tive a influência da minha irmã que é pedagoga, ela é referência. Também me marcaram os professores do primário. A de Português, a professora era muito dedicada da escola Pública e hoje tem a mania de corrigir tudo.

²⁸ A visão do pedagogo para esse colaborador refere-se à visão de ensino a crianças, diferenciando de andragogia. Andragogia foi definida como a arte e ciência de orientar adultos a aprender (OLIVEIRA, 1999).

Colégio Estadual Paulo VI e a outra professora de Estudos sociais, naquela época tinha estudo prático, jogos, trabalhos em grupos, cada um tinha uma tarefa, tinha concurso, torneio, todos os colegas tinham motivação a estudar (DC2).

Tive Influência do meu pai na empresa e na academia. Ele fundou o curso de atuárias na Federal. Como aluno sempre era líder de turma, colocamos um professor para fora e tinha aquele professor que tinha 8 aulas na pós e já começava no segundo dia faltando, não me esqueço do aspecto negativo: professores que levavam transparência amarela para sala de aula (DC3).

Minha mãe é pedagoga, mas ensinava por prazer pois o pai era o principal provedor da casa, e também tive um amigo que era um profissional do mercado de trabalho e era professor. Hoje não tenho muito contato com os colegas de trabalho da faculdade porque todos trabalham e a faculdade é o segundo emprego (DC9).

Além dos aspectos que influenciaram a docência, emergiram pontos nas falas, como a elaboração das habilidades à docência, como fazer relação dos conteúdos com o mercado de trabalho, fazendo integração teoria e prática.

Tornei-me professor por influência de amigos e da ex- mulher, que é da área de educação. Comecei na Faculdade Christus. Na minha primeira experiência não tinha tanta habilidade como, por exemplo, fazer link com mercado de trabalho. Não ficava muito a vontade... Não tinha a percepção clara da relação teoria e prática. O que está no livro parecia fácil mostrar a teoria e fazer um balanço na prática. O balanço que está no livro não existe. Vamos fazer o que acontece em uma empresa real. O livro é um norte, mas os exercícios é que acontecem no cotidiano das empresas. Mostro o que é na prática (DC4).

Ter na família pessoas que vivem os dois mundos - da docência e do mercado, articulando as duas profissões, contribuiu para o aprendizado da sala de aula. Prevalece o distanciamento de uma realidade “academicista”, tendo a vivência dos alunos como mecanismo de reafirmação do trabalho docente.

A influência do meu pai na docência foi fundamental e do meu irmão, que está indo para doutorado. Meu pai é do mercado e ensina. Sempre me espelhei nele: ser professor e profissional do mercado. Minha orientadora também me assemelha muito, ela é prática e acadêmica. Foi me situando nesses modelos. Sempre acompanhou a minha trajetória/ experiência de mercado. Aprendi muito com minha orientadora, a relação da prática e da academia (DC6, grifou-se).

Não quero parecer com o professor que somente é acadêmico, utiliza metodologias antigas, trazem exercícios e dando aulas e pronto. Quero contar com a própria experiência para os alunos (DC6, grifou-se).

Tornei-me professor: sempre quis ser professor..., vontade de passar o conhecimento. Trabalho com a Disciplina atendimento publicitário, Disciplina muito específica no curso, é uma área de muita visibilidade no mercado. Apareceu a oportunidade, ai vou ampliando as disciplinas... Fiz seleção. Na faculdade não participei na monitoria, ficava na faculdade na empresa Júnior, queria colocar a mão na massa, adquirir a experiência, sempre quis casar o mercado com a docência (DC6).

Essa convivência com a relação mercado de trabalho e docência pode ser ilustrada por Tardif, quando analisa o saber dos professores com base na trajetória profissional:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares (TARDIF, 2002, p. 11).

Ao se referirem a essa trajetória, os professores manifestam reconhecimento pela influência exercida por outros professores, com características como simplicidade, desenvolvimento da criticidade, capacidade de justiça, bem como o rigor e a exigência. Destacaram também as experiências negativas reveladas pela forma de lidar com os alunos de maneira ríspida e impositiva, e a falta de comprometimento com a profissão, como exemplificam as falas a seguir.

Estudei sempre em colégio católico. Vi aqui ontem um professor que marcou minha formação. Foram 3 professores de história na mesma disciplina. Talvez eles não saibam a dimensão da influência que eles tiveram, talvez pela simplicidade. Despertaram uma criticidade, olha que no momento da ditadura militar, mas éramos alienados, eles mostraram a partir da história outro olhar, do despertar do que estava acontecendo no Brasil, abriram, descortinaram o que a gente não conseguia ver. Também tive outro professor que me marcou negativamente, fez muito mal a muita gente, ele sabia muito matemática, era um estudioso profundo da matemática. Ele pensava que diante de turma, que não pensava, ele era ríspido, com a autonomia dele de professor, se impõe com a questão da prova. Tinha um professor de biologia, não esqueço jamais disso. Ele escreveu alguma coisa na lousa que gramaticamente estava errado, um aluno corrigiu e ele retrucou: sou professor de biologia se quiser reclamar procure seu professor de português... Como eu tinha uma professora de português que me deu uma boa base, muita severa, mas justa, ensinava divinamente bem (DC7).

Sempre tive vontade de ensinar e a professora Lúcia, tinha uma vivência prática muito grande e trazia isso pra gente na sala de aula. Eu não queria parecer com um professor que tinha toda a bagagem teórica, mas que não levava a sério dar aulas, chegava drogado em sala de aula, e tinha questões pessoais com os alunos (DC8).

Um professor que chamou a atenção por uma característica de mudança, ele era grosso com a gente, bruto, se chegasse fora do horário assistia aula na porta de pé, e que no decorrer da graduação ele se tornou o professor mais humano da engenharia. Hoje ele é professor no Ensino da Docência no Mestrado (DC10).

Compreender as influências que determinam a profissionalidade docente remonta à importância das referências que se tece no decorrer desta trajetória pessoal e profissional que se empreende.

A elaboração da profissionalidade docente retrata a trajetória de vida dos professores pela forma como vivenciaram e vivenciam suas experiências, tendo o enfoque da temporalidade como centralidade. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 19) acrescenta: “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Os saberes provenientes das experiências, por meio do tempo e da formação, têm configurações transformadas pelas práticas pedagógicas.

O professor elabora sua performance com base em inúmeras referências, como a familiar, a escolar, acadêmica, sua convivência com ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço; vai descobrindo significados que têm atribuído aos fatos que experienciou e vai reelaborando a compreensão sobre si e sobre sua profissão (CUNHA, 2005).

Quanto à organização do trabalho docente e as estratégias que utilizam, os professores registraram:

Separo os dias específicos e horas para dedicar à vida acadêmica e para a consultoria. Sempre utilizo slides, contextualizando-os. Relaciono teoria e prática. Tenho cuidado de me colocar no lugar do aluno (DC1).

Neste momento, o professor fez referência aos encontros reflexivos em que aprendeu a valorizar os saberes dos alunos como será detalhado no próximo item deste capítulo. Ele continua:

Trabalho com exposição dialogada, leitura compartilhada, discussão de vídeo, jogos de competição e estudos de casos. Toda aula eu envio texto *online* para aluno para um aquecimento da aula. Utilizo para motivar a leitura, o estudo dos exercícios extras para a nota (vários exercícios). Ponto e aprendizagem. Tenho cuidado para não ser CONTROL C e CONTROL V. Por isso elaboro perguntas dirigidas que precisam ser refletidas (DC1).

Não se descartam as práticas interativas como ensino por meio de pesquisa, simulação e dinâmicas que envolvem os conteúdos desenvolvidos pelos professores.

Eu chego perto do colega professor e dou dica: esse negócio de regulação, peça para pesquisa. Por exemplo, as pessoas compraram os ingressos para o Show do Michael Jackson: ele morreu, o cliente não quer o dinheiro de volta, como que a empresa que vendeu vai contabilizar esse dinheiro? Não é besteira. Mas não há nos livros como resolver. A formação que se dá para o contador é muito técnica. E faço os meus alunos a pensarem, a maioria dos professores trabalha pelo livro. Uso estratégias como simulação, aulas expositivas, faço fotocópias dos processos judiciais, tiro o nome da empresa e peço para os alunos fazerem petição e eu sou o juiz. Envolve perícia. Vão fazer o passo a passo: analisar o processo. Gosto de dinâmica, mas não água com açúcar....mas a dinâmica do assunto (DC4, grifou-se).

Percebe-se no relato a necessidade de relacionar teoria e prática na sala do ensino superior, utilizando-se da pesquisa como instrumento para mediar a relação. A pesquisa incentivada pelo docente é fundamentada nos problemas da profissão e como mecanismo de pensar soluções ainda não elaboradas de forma eficaz.

Outro aspecto observado no depoimento foi a concepção de dinâmica, de forma pejorativa, alertando não ser algo sem significado como “malabarismos

contrututivistas”²⁹, mas estratégia voltada para o conhecimento do conteúdo a ser compreendido.

A ideia de integrar pesquisa e ensino no grupo na organização do trabalho docente ainda tende à limitação à forma de preparação dos conteúdos que serão desenvolvidos, fazendo-os desvinculados dos componentes curriculares, ou seja, da relação professor aluno, do planejamento, da avaliação, dos recursos e da gestão de sala.

Quando esse trabalho deixa claro o pressuposto teórico, Shulman (2004) reforça a noção de que o professor desenvolve a capacidade de compreender a disciplina por si, elucidando-a sob novas formas e reorganizando-a, de modo que o assunto possa ser aprendido pelos alunos, reelaborando o conteúdo da sua área de atuação.

A seguir serão explicitados outros depoimentos que explicitam os elementos da organização do trabalho do professor no ensino superior. Os professores colaboradores, ao explicitarem sobre como organizam seu trabalho docente, no que se referem às estratégias, destacam:

Utilizo exposição, estudo de caso, troca de experiências com debates. Eu tenho segurança e propriedade do assunto, isso me ajuda no debate (DC2).

É a parte pior, a parte burocrática. Uso estratégias como filme de 4 a 5 minutos (Karate Kid) para envolver os alunos. Procuo instigar os alunos. Com isso temos alunos aqui que voltam para contar o seu sucesso profissional. Envolve os alunos a partir de alguma situação que eles se sintam partícipes. Instigo falando de futebol, de novela, de coisas do cotidiano. Uso a estratégia de criar empatia. Todos os dias, leio a coluna de esporte e de novela, e também coloco textos e artigos online (DC5).

Como trabalho com as disciplinas há bastante tempo e é o meu dia a dia aqui na empresa. Daqui não perco tempo no planejamento aulas. Tenho um cronograma que tenho que seguir... Já tenho tudo organizado em arquivos e estão disponíveis no site. Deixei no ponto dos alunos baixarem os conteúdos do semestre todinho, exercícios, slides, modelos de provas. Já chego à sala e digo aos alunos sobre os conteúdos. Mas mudo os arquivos de acordo com as aulas. Todo o semestre eu mudo os materiais (DC4).

²⁹ Malabarismo construtivista é uma expressão utilizada por Vasconcellos (1999) para indicar falta de relevância social do conteúdo. Dinâmicas utilizadas na sala de aula sem significado para o conhecimento. Objetiva-se proporcionar aulas mais “prazerosas”.

Essas vozes ressaltam a importância de utilização de metodologias diferenciadas, como estudo de caso, debates e análises de filme. Empregam-se a empatia e o ato de instigar como mecanismo de persuasão e mobilização para a ação pedagógica. O planejamento aparece como algo formal à prática docente, agregado a uma ação sistematizada, podendo “otimizar a vida do professor”. Foi questionado ao professor se tudo era do mesmo jeito todo o semestre, já que ele definia todos os exercícios e notas de aulas anteriormente. E o professor expressou: “altero os arquivos no decorrer do semestre.” Neste momento, havia um aluno no local da entrevista, estagiário do professor na empresa, e entrou no assunto e disse: “o professor detalha o plano e faz a relação entre a teoria e prática”.

Outros depoimentos fazem voltar à tona a sistematização da ação docente e a possibilidade de flexibilidade do plano de curso e de aula. Explicitam que os seminários e palestras com profissionais do mercado contribuem para uma formação integral dos alunos, ensejando uma relação estreita entre teoria e prática.

Estou com 3 disciplinas novas, sou muito criterioso e organizado. Eu pego a ementa revejo bibliografia e preparo dia por dia em todo o semestre... e vou modificando. Aos poucos me organizo fazendo o detalhamento. Faço cronograma e vou acrescentando outras atividades.

(Neste momento o professor solicitou dicas de metodologia) e continuou:

Os alunos dão retorno sobre a metodologia. O curso é muito prático e o aluno quer a prática, fotografia... Sempre na agência de publicidade: levo os alunos para dentro da agência (eles não sabem o que é uma agência.Vou levá-los para a TV) Tento trazer a prática para eles, por isso uso várias estratégias, como aulas expositivas com data show, discussão de textos, seminários com pessoas do mercado, visita as agências, trago profissional com cases e eles resolvem os cases. Levo os alunos para o mercado, para a empresa para conversar com o cliente e elaboração de casos. O meu trabalho é a relação com o cliente (DC6).

Quando me propus a vir lecionar aqui, já sabia que seria prática, a partir disso, vou fazendo um *link* com a prática. Leio as ementas e reconstruo. Faço adaptações para um bom desenvolvimento. De repente 30% teoria e 70% prática. Nessa atitude de rever conceitos, acho que não deveria ser tanta prática e pouco conceito. Se observarmos são nove disciplinas práticas. Algumas delas você vai aprender no mercado de trabalho. É preferível ter a visão mais humanista, trabalhar os processos éticos do conhecimento do que a questão da prática. Procuo me preparar diante as exigências da Faculdade, com fundamentação. Sigo os livros e a cada semana vou atualizando do que pesquisei, dos congressos, das associações de jornalismo e me motivando. Vejo outros sites (DC7).

O aspecto apontado nesses depoimentos, no que tange à relação mercado e conteúdos trabalhados, é respaldado por Zabalza (2004), quando reflete a capacidade de associar a vida acadêmica à vida profissional como necessidade emergente no ensino universitário. Discute não ser fácil essa combinação das duas dimensões e profissões, da docência e da área específica de formação, o que justifica ainda a falta da integração clara do exercício da outra profissão com a docência.

A importância da troca de experiência entre os professores em um trabalho coletivo foi um elemento apresentado em outra fala,

Acho que deveríamos ter mais reuniões periódicas para trocamos experiências com os pares. Intercâmbio com os professores da área e também com os professores da teoria. Como temos dois professores para uma disciplina (um para manhã e outro para noite). A gente já tem essa experiência, para gerar um produto, precisamos trabalhar em coordenação para um trabalho integrado. Matriz de experiências. A experiência gera um produto. Disciplina de prática de jornalismo: vai gerar um jornal (DC7).

Desse modo, conversar com os pares nos encontros com os professores, refletir sobre a prática, planejar e pensar juntos o trabalho docente constituem alternativa para abolir atividades fragmentadas, fortalecendo uma unidade no trabalho desenvolvido. O trabalho coletivo significa desenvolver um projeto com algum eixo que potencialize a integração das atuações específicas, ou seja

[...] trata-se de uma mudança fundamental na cultura profissional dos professores. [...] como estabelecer estruturas de coordenação capazes de dotar de coerência o trabalho coletivo, com que tipo de competências gerais e de especificidade se trabalhar [...] (ZABALZA, 2004, p. 126).

Em relação à organização do trabalho docente, os professores fazem considerações sobre as questões da mobilização dos recursos didáticos, o jogo como alternativa de aprendizagem, e o elemento complexo para quem vive a dupla profissão, da docência e da formação específica, é conciliar o fator tempo no preparo das aulas. Atente-se para os fragmentos das falas a seguir.

Leio livros para preparar aulas e utilizo de suas vivências práticas, sigo o programa da disciplina e organizo o aula a aula, seguindo anotações de leituras, fechando com a experiência prática, trago o material quando não dispõe de recursos na Faculdade (notebook, caixas de som). Organizo jogos para a “memorização” de conteúdos estudados, discussão de textos, elaboração de questões e jogo de pergunta e respostas com suas respectivas justificativas, trago palestrantes e discuto com eles os assuntos. Infelizmente não recebo *feedback* dos alunos, e mais fácil você receber um feedback daquilo que você pecou do que daquilo que você acertou (DC8).

Quando é a primeira disciplina, disponho de mais tempo para fazer toda a organização da disciplina, quando não, já tenho todo o programa e fico com mais tempo. Geralmente uso o mesmo roteiro para as aulas, meu tempo de professor é o meu tempo livre (DC9).

Você acha que hoje, você, sendo professor que também é um profissional do mercado de trabalho, isso contribui para ser um melhor professor? Isso te ajuda?

Ajuda para dar a visão da prática ao aluno e não só a teoria, o ponto negativo é não poder gerir melhor a disciplina (pesquisar, ler etc.) (DC9).

Traço um paralelo entre teoria e prática (aula expositiva), passo trabalhos para despertar o senso crítico da turma (resumo de textos e livros), dou pontos por assiduidade e pontualidade do aluno, procuro evitar problemas futuros, prevendo-os e usando esses tipos de estratégias. Tento diminuir as aulas de laboratório para evitar a limitação do tempo (DC9, grifou-se).

Uso os intervalos do semestre ou final de semana para a organização das disciplinas. Trabalho árduo nas férias e facilito no decorrer no cronograma previsto ou se não fizer isso acabo comprometendo o semestre. Quando não planejava as aulas não fluía, falava mais de um assunto do que do outro, não inseria as mudanças no plano, nossa área é muito mutável. Sempre cumpro o cronograma e trago novidades que a ementa não aborda no plano de trabalho (DC10).

Tenho utilizado bastante na sala de aula as experiências práticas, na esperança que o aluno tenha uma formação que leve para o mercado de trabalho, então o quanto mais eu aproximá-los do mercado, mais estarão convergindo para um interesse que também são deles. Procuro contextualizar a teoria e prática, uso analogias, não necessariamente de elementos técnicos; afetividade, tento falar a língua do aluno; exposição dialogada, utilizo expressões, ações, momentos leves que não são próprios de sala de aula ,aquelas que criam afeto; utilizo muita experiência (aproximo nas aulas situações de mercado).Trabalho como ele deve se comportar no mercado de trabalho em entrevistas, vou além do conteúdo. (DC10)

Fazer a gestão da disciplina torna-se desafiador pela questão do tempo, priorizando estratégias que exigem menor tempo de preparação, deixando de

desenvolver, por exemplo, atividades no laboratório que, com certeza, trariam melhor formação para o aluno. Também se visualizam, no entanto, aproximações pedagógicas às experiências práticas, atividades que criam vínculos com os alunos por meio de abordagens de situações do mercado de trabalho.

Os eixos relacionados às dificuldades na docência analisados serão apresentados a seguir.

Os professores colaboradores reconhecem as suas dificuldades ao exercício de uma profissão complexa, como se explicita pontualmente na tabela 4, para melhor entendimento.

Tabela 4 - Dificuldades para o exercício da docência

PRINCIPAIS DIFICULDADES	FREQUÊNCIA	ÍNDICE PERCENTUAL (%)
Selecionar a bibliografia do assunto em estudo	01	5,9
Conviver com as novas tecnologias e com aluno que vem com o computador de casa	02	11,8
Relacionamento com o aluno	03	17,6
Questões normativas (horário, controle, falta de tempo)	03	17,6
Questão metodológica	02	11,8
Lidar com a falta de equipamentos	04	23,5
Falta de base dos alunos	02	11,8
Total	17	100

Fonte: Elaboração da Autora. Fortaleza, 2010.

A análise das falas dos professores demonstra os desafios da prática docente, atentando para a importância da compreensão das dificuldades, avaliando em um contexto amplo para não se correr o risco de limitar as justificativas com

enfoques individualizados. O propósito aqui é entender as dificuldades, agregando as questões objetivas e subjetivas.

Tenho dificuldade de selecionar a bibliografia do assunto estudado para planejar a aula, lidar com o aluno que vem com o computador para a sala, conviver com a relação da aula com a internet e com as novas tecnologias, ter a atenção do aluno na aula disputando com o computador (DC1).

E ainda

A dificuldade de lidar com o aluno que tem experiência no mundo do trabalho e quer competir com o professor, mas também tem ao contrário. Sabe como eu convivo com isso? Mostro a realidade do mercado de trabalho para eles. A importância de valorizar a experiência do mercado. As empresas valorizam o comportamento e não somente as técnicas. As demissões não são porque não sabem, mas porque não se comportam bem (DC1).

O primeiro problema diagnosticado foi a dificuldade em definir a bibliografia para organizar a aula, agregado à possível “ameaça” de lidar com o aluno com o computador em sala e da relação com as novas tecnologias. Não tem como fugir da tecnologia dentro da sala de uma aula, numa realidade de jovens que não vivem sem o computador. A ideia é fazer dele um aliado, que influencie a forma de ensinar no ensino superior (MASETTO, 1998). O ensino superior passa por uma nova configuração de lidar com as tecnologias com um aluno mais participativo e integrativo no processo de “ensinagem”. Percebe-se que um dos fragmentos em análise destaca a importância do reconhecimento do trabalho legitimado pela Comissão Própria de Avaliação, como forma de superação aos desafios apontados.

Consigo agregar muito no meu trabalho, tenho retorno dos alunos nos corredores e da CPA. Estou aprendendo mais a cada semestre. O propósito de estar aqui nesta instituição é formar profissionais competentes e éticos (DC1).

Alguns professores destacaram situações voltadas para os aspectos burocráticos, como explicitados:

Tenho dificuldade de cumprir com horário, prender a atenção dos alunos sem forçar a barra, ter de fazer com que eles fiquem até 22h 40min. Minha dificuldade em conviver em relação ao controle da presença do aluno. Eu não fazia chamada, não era rigorosa em relação a isso. Eu relaxava em relação às faltas (DC2).

Tenho desafios de ouvir as necessidades dos alunos pelo desinteresse deles. O horário é muito desafiador. Começar às 21h e terminar 22h 40min. Conduzir a situação das faltas. Os alunos faltam e depois pedem presença (DC2).

Cumprir com as exigências burocráticas da profissão não é desvinculado das questões pedagógicas, ao contrário, há imbricação à medida que afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, compatibilizar a autoridade docente com a compreensão dos limites objetivos e subjetivos, tais como o cansaço dos alunos trabalhadores³⁰ e valorização dos saberes da profissão que trazem previamente.

Outra dificuldade explicitada refere-se à falta de tempo do docente em se dedicar à docência,

Tempo: não tenho tempo para ler e preparar a aula, pesquisar e melhorar academicamente. Por ser um profissional prático, falta um pouco de embasamento teórico e por isso busco outras formações: isso realmente me faz falta, a parte acadêmica. Como avaliar os alunos com justiça, como saber se ele se sairia bem na prática. Dúvidas quanto a agilidade e quantidade do conteúdo ministrado: qual seria a medida certa de informação e a hora de parar e fazer a revisão para fixar mais na memória deles; quanto a avaliação: como elaborar uma pergunta justa dentro do conteúdo que foi passado sabendo que o aluno tem apenas o embasamento teórico e não o prático; como avaliar textos (atividades práticas) posto que isso é subjetivo; como atrair a atenção dos alunos (DC8, grifou-se).

A falta de tempo para dedicar às exigências da docência foi um dado de preocupação em outro depoimento, mas o elemento mais inquietador apresentado refere-se ao fato de o professor não apresentar incômodo com a situação, deixando claro que não prioriza a docência e sim a outra profissão da área específica.

³⁰ Alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite.

A minha dificuldade é com aulas de laboratório, porque as aulas no laboratório pedem um bom planejamento que requer tempo, e ponto fraco na docência é tempo, parar para elaborar, pensar, testar, então às vezes quando você não tem tempo para planejar os alunos podem desfocar. Não tenho tempo para planejar as aulas. Tento fugir das aulas de laboratório. Diminuo as aulas no laboratório, eu tenho certeza que se tivesse mais aulas no laboratório a disciplina seria muito mais rica, mas com essa limitação, faço diminuir as aulas práticas. No terceiro semestre tem uma coisa ruim, é o caso de alunos que são reprovados por poucos pontos e eles se acham injustiçados, então pedem revisão de prova etc. Eu adotei a postura de passar trabalhos, muitas vezes mostrando que o trabalho, a presença dele em sala de aula e a participação são mais importantes do que a prova. Então eu procuro sempre dar pontos por isso e fazer com que meu aluno pense, leia os livros, porque eu aprendi lendo os livros, eu peço resumo dos capítulos (DC9).

Resta claro um dado assustador, expresso nos dois últimos relatos (DC8, DC9), quando a docência passa a ser uma atividade secundária, sendo privilegiada a outra profissão em exercício. É um elemento que perpassa não só a dimensão da profissionalidade, manifestada por uma simples elaboração de técnicas, mas os aspectos inerentes ao profissionalismo, retratando deliberações ético-políticas que movem o trabalho docente.

Horário, controle, gestão de faltas dos alunos, falta de tempo para ações pedagógicas, necessidade de fundamentação teórica em uma realidade na qual prevalece aquele que tem experiência, ou, dito de outra forma, “o prático”, administrar o processo avaliativo dos alunos, são algumas das questões apresentadas pelos professores colaboradores. Em algum momento, estes profissionais passam a ser reprodutores de normas e regras que lhes são delegadas nas quais seguem sem uma discussão sobre a sua importância, não se apropriando do seu significado.

As questões apresentadas são refletidas por Contreras (2002, p. 36): “progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho do professor que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente [...]”. Assim, conviver com os desafios da “burocratização” pode cercear a criatividade do professor ou, ao contrário, compreender os implicativos sociais e políticos em busca de sua autonomia. Outros eventos também evidenciam esses desafios, como descrevem os registros.

Gerenciar as exceções com a complexidade. Tenho que ser receptivo ao aluno, tratar as diferenças e ser sério (DC3).

Os alunos não querem quando eu avanço no conteúdo, levar para um caminho, às vezes os alunos não colaboram. Muitos estão ali, mas não gostariam de estar, e eu convivo: vou para o quadro e resolvo e chamo um por um e vou perguntado sobre o assunto. Acho que podemos motivar chamando os conselhos de classes para vim à faculdade mostrar para os alunos a realidade do mercado. O aluno antes não tinha acesso ao conselho. Vou chamar o presidente de um Conselho e outro profissional de nome da área para fazer uma palestra para eles. Trabalho somente com exemplos privados, dou exemplo de atuação, isso ajuda os alunos verem situações reais (DC4).

Tem a questão do conceito. Tenho que controlar, sou ansioso. O meu nível de conhecimento e de vivência é diferente. Tô sempre esperando mais dos alunos. (os alunos têm em média 20 anos de idade). Idade não quer dizer experiência. Tenho que controlar minha ansiedade daquilo que sei. Leio três jornais, vou atrás, corro, busco a informação. Às vezes eu cobro muito e os alunos não têm esse hábito de buscar a informação (DC7).

A falta de base dos alunos associada à lingüística (expressar o conhecido em palavras) e ao pensamento lógico (absorção de conceitos de programação e etc.); tento superar essas dificuldades com aulas que retratem temas básicos e com o auxílio da monitoria. Começo sempre uma aula com a revisão da aula anterior. Faço explanação com elementos basilares por área (elementos complementares mínimos) (DC10).

No trabalho docente, os problemas inerentes à profissão podem ser enfrentados de forma a rever posições, analisar situações, entender contextos de aprendizagem com o “reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar do método de ensino de cada um deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência [...]” (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Falta da informação dos alunos voltada para o objetivo do jornalismo. Não é a leitura somente, essa eles têm. Falta informação voltada para o jornalismo. É preciso ser ético e informado. Nosso aluno não é informado. Outro fator limitador das minhas aulas é a falta de equipamento. Às vezes penso em mostrar algo mais dinâmico e não posso, palestra sobre cinema, outro assunto e ai não tem data show. De repente poder abrir uma capa de jornal e dar aula sobre aquilo. Ai eu tenho que imaginar, inventar, trabalhar com hipótese (o jornal deu uma notícia assim) (DC8).

Tenho a dificuldade de querer controlar toda a aula, por exemplo, deu um problema no projetor, a aula está montada e de repente não tem projetor. Ou seja, conviver com o imprevisível, outro problema, é compreender que toda a aula não é show, mudar de recursos quando os mesmos não estão disponíveis e ai eu já me programo para trabalhar sem o recurso.

Eu convivo com as dificuldades, simulando situações. Na semana passada o tema foi jornalismo policial, coloquei a capa no quadro, as páginas e pedi para eles avaliarem e analisarem. (sobre o texto, a cobertura), seria muita mais rica essa atividade se tivesse equipamento. Tenho que rever o diabo de conceito. Tem uma professora que fez um artigo sobre jornalismo cultural, por exemplo, fez um estudo sobre a partir do Prouni e reflete sobre a mudança do jornalismo se dá pelas diferentes formações do aluno que vem pra universidade (DC7).

A falta de recursos didáticos, ou seja, de projetor de *datashow*, foi um dado comum nos depoimentos. Sabe-se que o recurso pode ajudar ou dificultar o trabalho docente. Pode-se mencionar uma experiência³¹ de instituição superior de Fortaleza que, por solicitação dos docentes e para resolver todas as questões metodológicas, colocaram em todas as salas de aula o projetor multimídia. Nesse sentido, “muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 204-205). Neste modelo, definido por elas como “aula magistral”, a ação de ensinar na universidade se resume a uma aula expositiva, centrada no professor por meio da sua transmissão. Não se pode, porém, subestimar a necessidade dos professores de maior disponibilidade de recursos em áreas que agregariam com acesso a vídeos, *clips* etc, tendo um dispositivo complementar para suas atividades pedagógicas.

Entre as opções e a superação das dificuldades apresentadas, destaca-se:

[...] compreendendo que alguns dias os alunos chegam muito cansados, e aí tento puxar um pouco mais de cada aluno atraindo sua atenção para a aula, mas reconhecendo e respeitando os limites de cada um; em relação à quantidade de conteúdo, sempre faço pausas e pergunto se os alunos estão acompanhando o raciocínio e os avalio com perguntas durante a explicação; procuro elaborar uma pergunta justa dentro do conteúdo que foi passado, e estabeleço critérios e divido pela nota dez. Dou *feedback* individual para cada aluno, mostrando para eles os critérios analisados. Procuro ler mais para superar a carência acadêmica. (DC8).

Entre as opções e afastamento das dificuldades apresentadas, Cunha (1994) adverte para o fato de que os seus resultados são sempre produto de

³¹ Desenvolveu-se curso de formação docente superior em janeiro de 2010.

interações sociais, e o imprevisível e a incerteza são suas características permanentes. Não há resultados nem segurança imediata. Quando questionado aos professores colaboradores quais as competências necessárias à docência superior, o elemento do relacionamento com os alunos, a dimensão interpessoal agregada à empatia, o ato de lidar com os conflitos e a dinâmica de relação professor e aluno mereceram destaque. Identificaram outras competências, tais como: ter didática indicada pela dimensão pedagógica e sintetizada por eles pelas ações que possibilitam saber falar bem, transmitindo um assunto com clareza; ter conhecimento do conteúdo que vai ser trabalhado e saber articular a docência com as experiências profissionais da área específica de formação, como se visualiza na tabela 5.

Tabela 5 - Competências necessárias à docência superior

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA SUPERIOR	FREQUÊNCIA	ÍNDICE PERCENTUAL (%)
Questão interpessoal (saber ouvir, se relacionar, postura, empatia, tolerância, humildade)	09	24,3
Didática/pedagógica	09	24,3
Conhecimento do assunto/ formação acadêmica	07	18,9
Articular os saberes do mundo do trabalho e com a docência	07	18,9
Administrar o tempo	01	2,7
Capacidade para uma aprendizagem contínua	01	2,7
Contribuição social	01	2,7
Desejo de carreira acadêmica, dedicação	02	5,5
Total	37	100

Fonte: Elaboração da Autora. Fortaleza, 2010.

É importante atentar para o fato de que as competências não são fragmentadas nem definidas simplesmente pelo fato de ter ou não ter as

características delineadas. Portanto, os indicativos remetem às reflexões acerca de medida em que se exerce uma ou a outra competência. O depoimento a seguir demarca o que é próprio da competência do professor e do consultor, mas, ao mesmo tempo, convergem as duas profissões.

Saber ouvir, se relacionar, questão interpessoal, administrar o tempo, ter capacidade para uma aprendizagem contínua, articulação dos saberes do mundo do trabalho e com a docência, consegue separar as duas funções: professor e consultor, mas também sabe convergir, mas para o aluno é importante que eu seja o professor, não ficar falando só da consultoria. Quando estou professor é bom, o aluno sabe que também sou consultor, mas quando estou consultor, também gostam de saber que sou professor. Professor dá status, respeito nas empresas que trabalho. Mas o aluno não quer o consultor, mas o professor, mesmo que nas aulas estão relacionados os conteúdos da consultoria, teoria e prática (DC1, grifou-se).

Ser referência para o aluno no mercado de trabalho, e conviver com a outra profissão da área específica contribuem para a formação do aluno. Um dado novo foi o fato de que a profissão docente passa a ser um reconhecimento legitimado pelas empresas, trazendo a concepção de que “se o consultor tem a capacidade de ensinar esse assunto é porque ele tem competência”. Associa-se de imediato a ideia de que saber ensinar automaticamente significa que se tem a competência profissional da área específica. Nesse sentido, os professores serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam uma decisão e não outra, quando ampararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar com linguagens além do sentido comum, que incorporem as tradições do pensamento que mais contribuíram para extrair o significado da realidade (SACRISTÁN, 1992).

Voltando-se às competências, destacam-se a fato de saber articular a experiência da docência com a vida profissional da área específica; a ação de contribuição social e a capacidade de relacionar teoria e prática, ter dedicação à carreira acadêmica e desenvolver a curiosidade, como explicitam:

Conhecimento específico do assunto, didática do professor, postura em sala de aula, falar bem, saber transmitir, empatia, experiência do professor na vida profissional, conhecimento prático (DC2).

Estar no contexto, atualizado em todos os sentidos do seu tempo, articulando a técnica, prática e leitura de mundo. O professor tem que gostar de ensinar, ele não pode estar em sala querendo estar em outro lugar. Deve acreditar que o seu trabalho tem consequência, sua competência está servindo para alguma coisa com uma contribuição social (DC3).

Formação específica da área; formação acadêmica; formação profissional: ter experiência na área, ter prática em resolver questões da sua área, ser prático, ou seja, saber fazer link com a teoria e prática, saber transmitir e discutir com os alunos (DC4).

Vou para a linha que o mercado é importante, também com a discussão dos autores, fazer link, ter experiência de mercado e o ter o desejo de carreira acadêmica, ter dedicação, fazer acontecer, querer mudanças e ser uma pessoa curiosa, não deixando cair na rotina (DC6).

A competência de domínio do saber específico do conhecimento vem à tona ao saber fazer bem o ofício, como destaca o professor colaborador.

Dominar a base teórica consistente (grandes teóricos da comunicação), aqueles que formataram o pensamento é importante. Para as atividades práticas, técnicas. Somente aqueles que tiveram ou têm experiência no mercado, por exemplo, em redação poderiam lecionar as disciplinas práticas (DC7).

Ainda faz uma analogia entre a competência do professor e de um técnico de futebol para exemplificar a importância da prática, mesmo que na situação apresentada demonstre uma exceção.

Uma pessoa que não tem e não teve vivência em uma redação de TV, de jornal, como fazer, deveria evitar ensinar. Não que não possa, podemos citar o técnico de futebol, porque que os bons técnicos nunca jogaram futebol observa quantos jogadores do mundo, os craques foram bem como técnico de futebol, passaram 20 anos ou mais como jogador, ele que é uma estrela, e depois tentaram a carreira de técnico e não conseguiram e aqueles excelentes técnicos que jogaram futebol mas não se destacaram, e hoje são os melhores técnicos do mundo (DC7).

Contrapondo a analogia, outro professor faz um delineamento do perfil indicado para a docência superior.

E também ter um perfil para a sala de aula: ter bom diálogo com a turma, ser tolerante, dimensão pedagógica, relacionamento, ter certo grau de relaxamento, exercício de tolerância. Ai que a pedagogia falha, ela é muito doce. (ter que ouvir muito os lados). A linguagem na pedagogia deveria ter mais limite. Tentar colocar na prática no mercado de trabalho, relacionar com o mundo. Como se a faculdade fosse um mundo e lá fora um mundo completamente diferente (DC8).

Compreende-se que a dimensão humana foi expressa por habilidades como paciência, humildade e capacidade de ouvir. Assim, competência docente configura-se em

Saber ouvir e saber transmitir, ter conteúdo e paciência com o aluno, ter uma postura humilde despido de autosuficiência, ter um embasamento teórico, “jogo de cintura” e saber lidar com alunos que testam o professor e gostar do que faz (DC8).

Os professores colaboradores percebem também a relevância da competência conceitual ou teórica, como caracterizam a seguir.

A pessoa tem que ter no mínimo uma formação, um mestrado, a importância da parte teórica. Se você pegar um profissional direto ele sabe a ferramenta e o mestrado da oportunidade do profissional conhecer um pouco da teoria. Outra coisa tem que ter didática e ter experiência em ensino. A experiência profissional é importante, mas tem que ter uma visão acadêmica e didática (DC9).

As características explicitadas são respaldadas por Bolzan e Isaia (2006), quando definem: o conhecimento teórico e conceitual se desenvolve pela epistemologia que fundamenta a prática do professor e a experiência prática se caracteriza pelas formas de intervenção durante a ação pedagógica.

Além da formação por meio do conhecimento teórico e conceitual, observa-se o entendimento das competências para a docência como saberes próprios da área específica de atuação.

[...] saber os elementos da própria disciplina; conhecimento específico; experiências de liderança (quais foram as interseções da sua vida, condições de articulação); e formulação de ideias (sequência lógica e conhecimento didático) e organização (planos de ensino) (DC10).

Percebe-se a ênfase na gestão de sala, manifestada pela capacidade de mobilização do conhecimento didático. Os saberes do conhecimento, da experiência

e pedagógicos foram expressos de forma individual e coletiva pelos sujeitos nesta investigação.

6.2 Processos colaborativos no desenvolvimento da reflexividade

Neste item, discorre-se sobre a análise e interpretação dos elementos coletados nos encontros reflexivos. Foi um total de cinco encontros presenciais de quatro horas cada um. No primeiro momento, suscitaram-se expectativas, problematizadas com debates sobre a docência do ensino superior, e foram discutidas questões relacionadas à competência profissional docente. Os momentos constituíram-se de um processo dialógico expresso por meio de debates refletivos entre os professores colaboradores, privilegiando-se a discussão teórico-prática.

Os temas discutidos foram sugeridos pelos colaboradores, tendo a participação de todos sem exceção, demonstrando interesse pela investigação e pela aprendizagem por meio de troca de experiências com seus pares. Questionou-se quais eram assuntos que eles gostariam de estudar e discutir. Foram levantados os seguintes temas: o que é preciso fazer para ter didática? Como chamar atenção dos alunos? Como administrar o tempo e a sala? Quais as diferenças de ser professor de adulto e de criança? Como conviver com as novas tecnologias? Com base nas questões de interesse, foram sistematizados estudos sobre a complexidade da docência; o conceito de educação e didática do ensino superior; os paradigmas educacionais; a função da educação, aluno e professor no ensino superior; conceito de competência docente; docência: profissão ou vocação?; Gestão da sala de aula; exigências à profissão docente; - planejamento, organização e dinâmica do processo de ensino, trabalhando de forma transversal as necessidades do grupo. A metodologia utilizada para os estudos, configuradas em estratégias de formação e investigação, consistiram em debates, discussões, textos para estudo e análise, vivência de miniaulas e elaboração³² e estudo de casos de ensino. A seguir apresentam-se os temas gerais com as respectivas estratégias de intervenções.

³² A elaboração dos casos foi realizada em momentos não presenciais de acordo com o roteiro (ver Apêndice B) e como orientações a distância (*online*) e em outros encontros individuais presenciais.

Quadro 5 - Temáticas centrais da intervenção

Encontro	Temas	Objetivos	Estratégias
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Didática do ensino superior - A didática como teoria e prática reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o conceito de educação, diferenciando de ensino e instrução - Diferenciar a didática instrumental da didática dialógica 	<p>Momento de síncrese: sondagem da prática dos conceitos.</p> <p>Momento de análise: exposição dialogada</p> <p>Momento de síntese: discussão dos pontos abordados e registro do aprendizado</p>
2º	Paradigmas educacionais no ensino superior	Apresentar a discussão sobre o conceito de Paradigmas no ensino superior e discutir as racionalidades pedagógicas em cada paradigma.	<p>Momento de síncrese: dinâmica dos ditos populares (quebra dos paradigmas)</p> <p>Momento de análise: exposição dialogada e discussão do clip <i>The Wall - Pink Floyd</i></p> <p>Momento de síntese: Qual o aspecto discutido que mais relaciona com a realidade do ensino superior?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientações para a elaboração dos casos de ensino (focar dificuldades e desafios da docência)
3º	Conceito de competências docente	Elaborar coletivamente o conceito de competência docente	<p>Momento de síncrese: Sondagem o que é competência docente? -</p> <p>Momento de análise: - discussão dos professores que marcaram a trajetória acadêmica, fazendo uma relação com competência docente e esboçar um perfil do professor do ensino superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate dos casos de ensino e sistematização dos pontos diagnosticados em cada caso.

Encontro	Temas	Objetivos	Estratégias
			Momento de síntese: registro das palavras chaves (Mapa conceitual) ³³ .
4º	Docência: profissão ou vocação Saberes necessários a docência	Discutir e compreender a docência como profissão. Debater os saberes necessários a docência no ensino superior com suas dificuldades e desafios	Momento de síncrese: Memória do encontro anterior Momento de análise: - discussão dos casos de ensino. - Dinâmica do GV GO ³⁴ : com base no que foi discutido argumentar a favor e contra a docência como profissão. - Análise das atitudes expressas na dinâmica e dos conteúdos abordados. Momento de síntese: conclusão do encontro, registro dos aprendizados.
5º	Exigências à profissão docente: planejamento, organização e dinâmica do processo de ensino aprendizagem	Entender as exigências da profissão e a importância do planejamento e organização do processo de ensino e aprendizagem	Momento de síncrese: sondagem - Quais as exigências da docência? Momento de análise: - discussão sobre a importância do planejamento. - Vivências: realização de miniaulas. Momento de síntese: Análise coletiva das miniaulas e registros dos elementos aprendidos.

Fonte: elaboração da autora

³³ Neste momento, aproveitou-se para trabalhar o mapa conceitual como estratégia de ensino. (ANASTASIOU; ALVES, 2005)

³⁴ Foi explicitado como se desenvolve a estratégia do GV (grupo de verbalização) e GO (grupo de observação) em turmas de ensino superior.

Os depoimentos registrados no decorrer dos encontros ampliaram a compreensão relativa ao contexto situado dos professores e, ao mesmo tempo, constituíram elemento provocador de reflexão da elaboração do conceito de competência docente. Fundamentando-se no pressuposto da discussão coletiva das questões pedagógicas da rotina do trabalho docente à luz das teorias, pode-se ensejar a elaboração da competência profissional. Os colaboradores debateram aspectos comuns do seu contexto numa perspectiva de compreensão dos significados atrelados à suas experiências relacionadas às atividades como professores e como profissionais de outras áreas de atuação.

Para a análise, serão apresentados os fragmentos coletados nos debates com os professores que se consideram mais significativos, de acordo com o objeto da investigação.

A concepção de educação superior:

Educação - Repasse de conhecimentos que possam contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos educados (DC1).

É transmitir “conhecimento” que agregue “valor” a pessoa ou ao seu meio (DC2).

Educação como um processo que visa transmitir valores, conhecimentos e competências (DC3).

É viver, aprender com o mundo exterior, buscar experiências anteriores, observar. É saber educar, transmitir o conhecimento. É formar, formação (DC4).

Educação passa a ser o que está para além do conhecimento específico de determinado assunto. É a combinação dos conhecimentos adquiridos por um sujeito. Conhecimento científico, social. Administrar educação é interagir todas essas informações em função de uma ação (DC5).

Observa-se que os conceitos transitam de uma concepção tradicional no que se refere ao aspecto de transmissão de conhecimentos à concepção que se aproxima da educação como interação e troca de saberes. Esta premissa é fundamental para se entender outros conceitos elaborados pelos professores, bem como ao enfoque dado à aula do ensino superior baseada na mera exposição de um assunto pelo professor que possui formação acadêmica e profissional fundamentada na experiência no mercado para o aluno que não possui saberes.

Nesse modelo de linealidade subjacente à ação docente conduz os professores a procurar técnicas capazes de habilitá-los a transmitir melhor os temas estudados em sala de aula. De acordo com Anastasiou e Alves (2005, p. 11), a visão restrita do professor quanto ao conceito de educação superior, bem como o reducionismo da profissão docente ao domínio de técnicas, é revelado pelos pressupostos a seguir.

- o que deve ser mudado no ensino superior é a técnica usada pelo professor, o que justifica o aluno não se lembrar de nada por ocasião do Enade;
- para trabalhar como professor do ensino superior é preciso o domínio de técnicas diversificadas para resultar em aulas motivadoras;
- a técnica é salvadora, possuindo em si o dom de resolver os problemas da sala de aula, bastando mudar a técnica que tudo dará certo; e
- a competência docente se efetivará quando o professor aprender a usar de forma eficaz técnicas diversificadas.

Pode-se confirmar o último pressuposto com a fala de um dos colaboradores, expressando uma limitação da competência profissional docente à dimensão técnica,

[...] a competência docente é quando somos capazes de apresentar de forma clara e objetiva os conteúdos da disciplina de interesse. Ou a forma de administrar corretamente um determinado conteúdo. O processo escolhido para tanto (DC8).

Também outra compreensão desta competência profissional docente

É quando adquirimos a formação de consciência crítica a respeito de determinado (s) tema (s) e questão (ões). Por meio do instrumento de facilitação do acesso ao conhecimento. E Educação é o aprendizado na prática. O processo contínuo de troca de informações. (DC7)

Sendo a competência uma elaboração desenvolvida no cotidiano da profissão, faz-se necessário entender a contribuição da racionalidade prática nesse processo, quando o professor passa a ser

Sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GÓMEZ, 1992, p.103).

A competência docente associada à racionalidade prática parte de uma dimensão individual da sua ação, no percurso profissional, à dimensão coletiva, por meio do compartilhamento de experiências e saberes. A reflexão da prática com capacidade crítica de análise configura-se em um contexto de intencionalidades, agregada aos valores e concepções de mundo.

Em relação à complexidade da docência superior, pode-se destacar o seguinte depoimento do professor:

Concordo com a complexidade da educação, em função da experiência que estou vivenciando atualmente. Sou instrutor de treinamento há mais de dez anos, realizando treinamentos e palestras para empresários em comércio exterior. Julgava que seria mais fácil atuar como professor, por causa da experiência como instrutor. Percebi, entretanto, que não é a mesma coisa, visto que agora estou trabalhando com um público-alvo completamente diferente: alunos com diferentes vivências e interesses. Assim sendo, tenho muito a aprender para me tornar um excelente professor (DC2).

Nota-se na fala do docente colaborador que as habilidades para ser um instrutor se diferenciam do professor, bem como as exigências inerentes à profissão. Entender esta diferença entre as profissões remete às suas especificidades e complexidade. O trabalho docente como uma atividade complexa decorre da abrangência das condições objetivas e subjetivas para sua atuação, requerendo, por sua vez, diversidades de saberes e de competências que necessitam ser apropriadas em seu dinamismo.

Estes saberes, conforme estudos de Tardif (2002) são articulados na prática pedagógica, tais como: saberes e ações de ordem técnica, objetivando de forma eficaz a integração dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza efetiva que aproximam o ensino das questões de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de natureza política e ética, atrelada à dimensão de ser humano, de cidadania e profissionalismo; saberes e ações voltadas para a elaboração de valores fundamentais; saberes e ações relativos à interação social que apresentam a natureza social do trabalho educativo como uma dimensão interativa, implicando um processo de conhecimento mútuo e reelaboração da realidade pelos docentes e alunos.

Nesse contexto de exigências e do conjunto de competências necessárias à docência superior, não é tão fácil assumir a profissão. Muitas vezes, o trabalho docente tem se constituído num espaço de atuação de profissionais que exercem outras atividades em suas áreas específicas de conhecimento, restringindo-se à função de transmitir os conhecimentos de “mercado” para os futuros profissionais.

Um eixo da discussão problematizado pelo grupo norteou a relação da competência docente com o perfil do egresso dos cursos de graduação. Como exercer a competência docente dentro do projeto de cada curso? A fala se resumiu em:

Tenho várias disciplinas. Busco passar a maior aproximação do que eu trabalho com o perfil do egresso, mesmo que os alunos prefiram copiar (DC3).

Voltando-se à problematização anterior, neste momento, foi sugerida pelo grupo a troca de experiências com seus pares, evidenciando a importância do trabalho coletivo e do compartilhamento de situações cotidianas, principalmente questões curriculares.

Nosso curso de graduação é muito voltado para a web. Sinto falta do incentivo à criatividade. Faltam disciplinas importantes como, por exemplo, uma sobre o comportamento do consumidor. Procuro aproximar minha disciplina com as demandas do egresso, porém, acho que tem algumas disciplinas que não condizem com os conteúdos.

Observamos a importância de atentarmos para a ementa do curso e tentar desdobrar de acordo com as necessidades percebidas, com um trabalho que envolva a coletividade, as relações e não apenas a preparação técnica do aluno universitário (DC6).

Nota-se, com os depoimentos, pontos que expressavam, tais como: a busca de aproximação dos conteúdos trabalhados com o perfil do egresso e implícita a ideia de que, quando não acontece a integração curricular, tal se justifica pela característica apática dos alunos; a falta do incentivo à criatividade, a ausência de disciplinas importantes; discrepância de conteúdos disciplinas; e a importância da ementa para o desenvolvimento da coletividade e formação integral do aluno.

A competência docente relacionada às questões curriculares é categorizada por “competência de ensino”, articulando seus conteúdos com o perfil do egresso do projeto pedagógico do curso. Assim, aos professores, cabem

[...] criar situações múltiplas para que os estudantes possam realizar as aprendizagens pretendidas, avaliar regularmente seu desenvolvimento, e lhes oferecer um apoio contínuo, rigoroso e significativo; pôr em prática situações variadas de aprendizagem segundo as aprendizagens pretendidas, segundo as características dos estudantes, e sua progressão no percurso da formação (TARDIF, 2009, p. 69).

É importante que o docente compreenda o currículo do seu curso de atuação, tendo a clareza de como os conteúdos desenvolvidos podem contribuir na formação profissional em sua totalidade, de acordo com as diretrizes e princípios do projeto pedagógico.

Também foi explicitado o fato de que todas as disciplinas precisam integrar os aspectos pertinentes à abordagem dos conteúdos, valores e questões éticas.

Sobre a profissão de contador nós professores enfatizamos a existência de rótulos e preconceitos sociais. O curso propõe a formação de um auxiliar administrativo e a cada semestre os ânimos dos alunos estão mais voltados ao pragmatismo, à busca do diploma. Os alunos não têm o desejo de aprender. Pensam o que vão fazer depois da faculdade. Precisam ter mais objetividade. É preciso saber relacionar os saberes com a vida, principalmente valores éticos. E o papel do professor, com sua competência é de incentivar a construção de projetos de vida. O tecnicismo no Brasil chegou a extremos. Os alunos são pressionados desde cedo com excessos de conteúdos e conceitos matemáticos (DC5).

Preparar o profissional para o mundo do trabalho implica trabalhar atitudes, valores e ética. No contexto de competitividade e da supremacia das questões técnicas, o ensino superior é muito tímido no que se refere à formação integral do ser humano. Basta se olhar os profissionais atuantes no mercado nas áreas médicas, econômicas, gestão etc, que esboçam atitude de descaso com pacientes, clientes, comprometendo a profissão. A universidade neste sentido pode e deve contribuir por meio de um currículo multidisciplinar e interdisciplinar com a formação de profissionais competentes, não só tecnicamente, mas também nos aspectos relacionados ao comprometimento com a sociedade onde estão inseridos, com o meio ambiente, com a ética e o respeito ao ser humano.

O compromisso com esta formação é ressaltado por Zabalza (2004, p. 129), quando acentua que “há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência

universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente”. Ou seja, os valores, a ética e a formação de atitudes não podem ficar fora do projeto de reconstrução do ensino superior.

A valorização do saber é apresentada de forma diretiva no primeiro momento e, em seguida, os professores discutiram as diferenças de expectativa do aluno no decorrer do curso.

Direcione a vontade do aluno. Valorize os conceitos do aluno e direcione-o a ser um bom profissional. Envolve-se com o aluno. Conquiste-o para influenciá-lo. O aluno formado apenas tecnicamente não terá oportunidades.

É muito interessante observar as expectativas dos alunos em cada momento do curso. Os alunos do 1º semestre – cheios de empolgação, alunos do 3º semestre- desanimados e os que estão cursando o 7º semestre já se encontram desencantados com a realidade (DC9).

Um professor compartilhou uma situação que considera um problema para o bom andamento do curso:

Alunos de diferentes semestres cursando uma mesma disciplina. E quanto ao curso o professor declarou: o fato do diploma de jornalismo não ser mais obrigatório pressiona os alunos a terem uma formação melhor (DC8).

Além desta questão, os diferentes níveis de aprendizagem podem agregar ou fragmentar a aprendizagem. Sob tal aspecto, Sacristán (2000, p. 120) alerta para a incorporação do significado do conteúdo estudado, em uma relação imbricada de conteúdo com ensino.

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Pode se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo.

Os docentes colaboradores, também, se expressaram sobre os paradigmas presentes no ensino superior no que se refere à construção de

conhecimento por meio da interação em grupo. A respeito disso, um professor do curso de Jornalismo questionou

Como fazer para que os alunos em um trabalho de grupo não se partidarizem/dispersem? É difícil avaliar em grupo quando se percebe diferenças individuais. São avaliados quesitos como postura, oralidade e conhecimento teórico. Os alunos vão tanto para a prática que se esquecem da teoria; não lêem as biografias, artigos... Esqueceram o hábito da leitura. Compartimentalizam o conhecimento (DC7).

O professor sugere uma reformulação das disciplinas,

Temos que exigir muito dos alunos porque lá fora muito é exigido deles (DC10).

O professor de Administração indica o método dos “porquês” para retirar dos alunos seus conhecimentos teóricos.

Os alunos não conhecem as ideias dos autores devido o costume de copiar e colar. O que eu queria aprender é como desconstruir aquilo que aprenderam no ensino médio. Como ensinar o aluno a pensar como profissional?

Uma das funções do professor é ensinar o aluno a construir autonomia.

Se pegarmos a sala de aula e transformarmos em um momento de debate e pesquisa, os alunos se dispersarão. Os alunos não querem esses métodos! (DC1).

Nos fragmentos acima, visualiza-se implicitamente o entendimento do que seja aula, ou sala de aula. Neste sentido, pode-se acrescentar:

Aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2001, p. 85).

No momento desta discussão de conceito sobre aula, alguns fatores chamaram a atenção, especialmente para o agendamento das observações das

aulas, o último procedimento desta investigação. Os professores entravam em contato para alterar as datas de observação com os argumentos: “amanhã não vai ter aula mesmo, porque vai ter momento no laboratório”. “Terá palestra com um profissional de fora, acho que não vai ser interessante a observação. “Amanhã não tem aula não, vai ser só correção da prova”. Afinal, o que era denominado aula? Ainda o conceito de aula se dava em ter aula expositiva. Tudo o que distanciava desta característica teria a princípio pouca importância.

Muitos foram os dados que permearam os debates, entres os quais se destacam: o fato de ensinar para quem não quer aprender, a relação da informação com a aprendizagem, a motivação *versus* nota, ou mesmo a automotivação ou a motivação com seus pares.

Quando vamos dar aula na faculdade, pressupomos que todos querem aprender (DC1).

Até que ponto o acesso à informação por meios tecnológicos é bom para o aluno? Os alunos têm tanta informação que não sabem o que fazer. Muitos estão aqui para terminar o curso (DC8).

Quando a turma é grande, a única motivação para serem dirigidos é a nota. Fomos feitos para ser “dirigidos”? Se a resposta for “sim”, quais motivações eu teria para me deixar ser dirigido? (DC9).

Às vezes, em uma turma, existe um aluno que exerce uma liderança sobre o restante da turma. A sugestão é de envolver esse aluno nos projetos pedagógicos (DC6).

Pensando bem, os alunos podem se “ajudar”; existiam cerca de 3 alunos em minha sala que estavam bastante motivados, e esses incentivaram os outros (DC8).

As reflexões englobam a autonomia dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem, permitindo-lhes, com base nos esquemas individuais de conhecimento, resolverem diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhamento de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do processo formativo em desenvolvimento dos alunos e dos professores (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Minha função é recuperar alunos com dificuldades de aprendizado. Tenho percebido, na vivência em sala de aula, diferentes perfis de alunos: alunos ocupados, desinteressado, alunos por conveniência. Saber identificar para quem ensinar é o meu maior desafio hoje (DC2).

Os alunos argumentam que estão estudando em outras disciplinas: não temos só sua disciplina para estudar (DC3).

A função do professor do ensino superior refere-se ao ensinar, ao aprender e a apreender. Essas ações são consideradas como ações disjuntas, ouvindo-se, inclusive de professores, afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 215). De acordo com as autoras, identificar o perfil dos alunos ajuda o professor a redimensionar sua prática, redefinido seu papel

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária.

Ainda no seu exercício profissional, o professor convive com o dilema dos desafios da ação de ensinar, de aprender e de avaliar, como se visualiza nos depoimentos:

O que fazer quando as pessoas não estão prontas para receber o que você quer passar? Como professor de uma faculdade particular, não posso dizer que o aluno não está pronto para passar. Acho que o aluno deve repetir a disciplina. Tenho que criar um modelo de avaliação que “aprove” essas pessoas (DC9).

Passei um trabalho extra-sala. Mas, os trabalhos foram horríveis. Entrei com um discurso moral acerca da imagem do profissional diante um trabalho como esse. Os alunos refizeram os trabalhos. A moral é mais valorizada que a nota (DC4).

Quando o aluno vai apresentar um trabalho com data-show e não tem postura, uso como exemplo para os outros. Agrego a experiência do dia ao momento de aula à noite (DC1).

Os alunos estão copiando os trabalhos. Procuram alunos do semestre anterior, buscam na net. Ao final, na avaliação eu recorro ao discurso moralista, mas eles continuam... (DC7).

Com meus alunos têm sido diferente: Os alunos passam um tempo fora de sala e fazem aula sem saber que é aula fora da sala (DC10).

Ensinar, aprender e avaliar estão caracterizados como ações da docência, ligadas à inovação, quando rompem com uma forma conservadora. Reconfiguram-se saberes, procurando superar as possíveis dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.

São exploradas novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura-se a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade (VEIGA, 2001).

Neste sentido, ensinar no ensino superior vai além de conhecer bem o conteúdo específico, pois agrega outras exigências próprias do ofício, numa dimensão dinâmica do processo didático:

O processo didático tem por objetivo dar respostas a uma necessidade: ensinar. O resultado de ensinar é dar respostas a outra necessidade: a que o aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolvem pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar. Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objeto (VEIGA, 2006, p. 13).

Outros dilemas permaneceram nas discussões: o docente colaborador do curso de Administração perguntou; “se você passar 1h40min em uma aula expositiva, o aluno fica com sono e cansado. Como fazer com que o tempo de aula seja mais dinâmico? Como exercer a competência neste contexto? Um professor de jornalismo sugere para a colega incorporar os artigos acadêmicos como ferramenta de ensino na sala de aula, também “é preciso o próprio professor entender a importância daquele conteúdo”. Continua o professor: “para dinamizar as aulas os alunos devem compreender o porquê de estudar determinado assunto, assim motivaremos a aprendizagem e o envolvimento”. Outro colega intervém “às vezes

não conseguimos relacionar as teorias à realidade, por isso, não conseguimos passar esse sentido ao aluno e aí ficamos na exposição”.

Nota-se uma polêmica no que se refere a uma aula dinâmica e sua relação com a motivação dos alunos. Um professor exemplificou:

[...] propus a seguinte metodologia para os alunos, analisar os textos propostos para, em seguida, produzirem um texto com o mesmo gênero. As atividades foram marcadas sempre fora do horário de aula. As análises foram feitas na sala, em equipe (DC7).

Foi apresentado o questionamento se havia algum diagnóstico relacionado com os motivos do não envolvimento dos alunos (neste instante um professor fez uma expressão de incômodo) e perguntou-se o que estava acontecendo? Ele se manifestou dizendo estar doente (com aftas); só isso o incomodava! Mas estava feliz por estar ali, refletindo com os colegas.

Neste momento, problematizou-se: caso fosse o aluno dizendo que não estava se sentindo bem, o que fazer nesta situação? Qual o olhar com as necessidades do aluno? Viu-se o aluno na sua totalidade?

Gosto de ensinar. Ser professor pra mim é um bico, minha renda caiu e aí tive que começar a dar aulas. - É um sacrifício...
- única coisa ruim: trabalhar o dia todo e depois dar aula (DC9).

Muitas vezes os alunos não possuem a maturidade de compreender que a sua experiência humana exigirá dali em diante um constante aprendizado. Este estigma da escola que sufoca o aluno faz com que a busca pelo conhecimento passa a ser meramente instrumental, quando na realidade é a razão última de nossa existência. A educação deve mediar eficazmente a curiosidade inata e o conhecimento que tenha significância social (DC10).
Na nossa área você faz de tudo para falar claro, sem muito folheado (DC4).

O que me tocou é que o professor tem que ter autonomia e prestar conta dessa autonomia. Eu gostaria de mudar o plano durante o semestre, ver as lacunas que tenho que preencher, ter essa liberdade. Um membro da coordenação poderia assistir a minha aula filmar (DC8).

Gostaria que alguém mais experiente assistisse a minha aula. Como uma parceria... desse um *feedback* (DC2).

Desses fragmentos, é importante salientar que somente um dos professores colaboradores explicitou a docência como um “bico”, uma atividade complementar. Como analisado anteriormente, a docência passa a ser uma

atividade complementar, não cumprindo com as exigências da profissão, como planejamento dos conteúdos e o comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Foram notadas no conjunto dos colaboradores uma preocupação com a competência da docência, inquietações com a aprendizagem, com a falta de maturidade e motivação dos alunos, com as formas de aguçar a curiosidade e provocar significados com os conteúdos trabalhados, com a autonomia discente e docente, com a parceria instituição e professores e com a vontade demonstrada em aprender a docência; percebida não como forma melancólica de denunciar uma realidade, ou de lamentar as “mazelas da profissão”, mas, ao contrário, compreendida como mecanismo de impulso, de estímulo à reconstrução da prática.

Quanto aos planos de aula e ementas,

Os alunos gostariam que entregasse o roteiro da aula pronta que vai acontecer... (DC1).

Queria ter essa liberdade, de mudar o plano durante o semestre. Se for um assunto que vale a pena “esticar” eu abordo e construo com a turma semestre a semestre (DC8).

Formar cidadãos antes de profissionais. Mas eu não tenho esse espaço aqui, essa não é minha prática (DC10).

Eu penso de uma forma menos decidida, de tentar formar alunos excelentes que não têm esse desejo. Muitos se formam para descobrir que essa não é sua área (DC7).

A autonomia de fazer a gestão das suas aulas, podendo definir o seu planejamento de acordo com o desenvolvimento do semestre, inserindo uma dimensão política no seu plano, quando se trata de formação da cidadania ligada à formação profissional, são questões que emergiram nas reflexões dos professores.

As questões são refletidas por Masetto, indicando os procedimentos necessários para o professor planejar o conteúdo de uma disciplina. Entre eles, destacam-se: ter clareza sobre o perfil e as características do profissional para cuja formação está contribuindo, partilhando com seus pares esse diagnóstico; considerar todo o conteúdo próprio da disciplina, fazendo relação com o perfil do egresso; comparar os conteúdos selecionados com projeto do curso; analisar a sequência dos assuntos, as proximidades e os distanciamentos com a aplicabilidade do curso, acrescentando novos tópicos no currículo se necessário, favorecer a integração dos conhecimentos, destacando entre os tópicos

selecionados com grandes eixos teóricos ao redor dos quais os demais temas poderão se agrupar; e envolver a participação dos alunos com a discussão do plano do curso (MASETTO, 2003).

Que excelência é essa que o mercado pede? Nos planos de vocês quais são os conteúdos que se pode fazer uma atividade prática? Assim quando ele chegar ao mercado o choque não é tão grande... (DC4).

Os mestres deliberadamente escolhem seguir esta ou outra linha, ou isto é observado na prática? (DC5).

O que define não é só a forma do professor, é uma questão política. A identidade é pedagógica, mas também é política (DC10).

De certa forma alguns ambientes determinam certas posturas. Eu não posso conceber, em uma cirurgia, o médico perguntando ao paciente como ele quer que ela seja feita. Quem entende de educação é o educador (DC6).

Discussão sobre atrasos, relação aluno e professor, responsabilidade do aluno universitário quanto ao estudo é nossa responsabilidade (DC3).

Vocês se encontram? É importante a conversa entre os pares. (intervenção da autora). Uma vez por semestre, no começo do curso, é um espaço curto. Não dá! (DC3).

A responsabilidade do professor dentro do plano de curso na articulação da teoria e prática com as expectativas do mundo do trabalho é um dado de preocupação, quando se exige do ofício do professor os saberes que lhes são próprios, principalmente os saberes do conhecimento. Assim Vasconcelos (1999, p. 60), citando Snyders, alerta para a ideia de que,

[...] para ensinar o latim o João, todos sabem hoje que é indispensável conhecer o latim e o João. Mas mais ainda: é preciso saber porque é que se deseja que o João aprenda latim, como é que a aprendizagem do latim irá ajudar a situar-se no mundo de hoje – numa palavra, quais são os fins visado pela educação.

Compreende-se que o conhecimento dos diferentes perfis e cursos faz parte da função do professor, bem como exigir dos alunos, oferecendo possibilidades de crescimento, é sinal de que o docente se envolve com a aprendizagem do aluno, utilizando diversas estratégias, tais como promover a participação em diversos momentos e situações de aula, valorizar a experiência e contribuição dos participantes, explicitar o significado do que se propõe aprender, definir claramente objetivos e metas, estabelecer recursos adequados, eficientes e

avaliáveis, e criar um sistema de *feedback* contínuo (MASETTO, 2003, grifou-se). Esses argumentos e grifos são demonstrados conforme depoimentos dos professores por meio de metáforas.

O aluno do S.I (Sistema de Informação) é totalmente diferente do de comunicação. O aluno do sistema de informação é absurdamente incapaz de se expressar por meio da escrita. Você questiona... a gente vai se virando. Mas se você comparar as duas provas você vai ver que o pessoal do S.I, não consegue realmente. Ele já fugiu disso ao escolher as exatas (DC9).

Você percebe que o aluno não está apaixonado, e sente que ele age burocraticamente, você começa a se questionar... (DC10)

Um professor de história uma vez me disse: “pessoal vocês são as laranjas e eu sou espremedor.”, e de certa forma Cecília eu concordo com isso. A prova não tem que diminuir, o aluno é que tem que aumentar. Condescendência. Temos que cobrar, mas dar suporte. Se não eu vou espremer mas a laranja não estará pronta para ser espremida. Eu uso a estratégia do afeto. Mas eu sugo (DC3).

Essa teoria de se envolver, conhecer o aluno é muito importante. O aluno acaba criando uma cobrança que ultrapassa a relação aluno professor. Às vezes o “cara” deixa de produzir porque não tem motivação (DC10).

Aí, você está educando o aluno a dar respostas emocionais aos problemas. É diferente cada um, acaba sendo um pomar... (DC3).

Entender o aluno não é ser conivente com faltas, atrasos... (DC7).

Percebe-se nesse tópico que o ato de refletir se torna mais significativo quando se realiza no coletivo de forma colaborativa, quando os professores percebem que os seus dilemas são os mesmos dos seus pares, facilitando um olhar diferenciado para analisar questões do contexto do ensino superior. Reforça-se a ideia de que a reflexão só provoca mudanças quando deixa de ser algo para avaliar ações individuais para a efetivação da reflexividade, que se dá na possibilidade de compreender e solucionar problemas relacionados ao fenômeno educativo

Os elementos analisados nesse item do capítulo permitiram a compreensão dos indicativos que interferem na profissionalidade docente. A gestão da sala de aula foi um ponto discutido no processo formativo dos professores, como se apresenta no item a seguir.

6.2.1 Gestão de sala de aula: experiências de miniaulas

A proposta da miniaula foi feita pelo grupo dos colaboradores. Cinco professores se dispuseram a preparar uma aula de 30 minutos e desenvolvê-la no *locus* de pesquisa. Assim, pretendeu-se ensejar um ambiente de debate sobre a condução e mobilização dos assuntos das suas áreas específicas, focando os elementos da organização, dinâmica e planejamento da aula. As etapas das miniaulas foram as seguintes:

1ª etapa - Discussão do tempo de realização, da organização da aula e o objetivo da experiência.

2ª etapa - elaboração de um plano de aula com orientação da autora (encontros individuais e não presenciais para a preparação).

3ª etapa - A realização da aula.

4ª etapa - Análise e reflexão coletiva da experiência.

Após a realização das aulas, o grupo discutiu sobre os elementos apresentados, como a menção a filmes; uma boa fluência verbal; boa postura; segurança no conteúdo; gestão de sala; diferentes autores evidenciando o ano e contexto da obra; valorização dos clássicos pertinentes ao conteúdo, valorização da escrita como meio de “atrair” a atenção do aluno, utilização de resumo como recurso didático, registro de tópicos da aula de acordo com as explicações

Muitos colaboradores identificaram-se com o estilo do docente, compartilhando que gostam de fazer o resumo com base nos tópicos abordados. Um colaborador questionou o cuidado que o professor deve ter de não ficar passando na frente do projetor. Disse que aprendeu isso em um curso de formação de professores.

Acrescentou outro professor:

[...] o aluno não aprende apenas em sala de aula. Uso o resumo como recurso para o aprendizado de maneira diferente- o aluno é que faz o seu próprio resumo (DC6).

Continua sua fala, ao evidenciar a importância de levar o aluno a raciocinar, levantando questões e relacionando o conteúdo à realidade, ao cotidiano do campo de trabalho. Afirmou ainda; “eu sempre faço perguntas além do resumo”. O compartilhamento de um método foi socializado: “uso revistas e artigos como apoio e reforço ao conteúdo. Posteriormente, peço os comentários dos alunos” (DC6).

Foram identificadas características nas miniaulas vivenciadas pelo grupo de colaboradores, tais como: boa postura, fluência verbal, segurança no conteúdo apresentado; a importância de anotar os tópicos a serem abordados; apresentação de nomes de autores em suas citações, o ritmo da fala, gestão de sala e interação dos alunos com o conteúdo. Um docente informou que elaborou a ementa da sua disciplina junto com os alunos: “na primeira aula busquei sondar as necessidades e dúvidas dos alunos para finalizar a ementa” (DC7).

Outro colega parabenizou e comentou: “Para aprender, o aluno precisa ver, ouvir e pegar” (DC2). Outro professor chamou a atenção para a consciência que precisa ter acerca das expressões que se passa quando se é abordado pelo aluno.

Depois das discussões sobre a dinâmica da sala de aula, bem como sua organização e mobilização dos saberes, os professores elaboraram um perfil do professor do ensino superior.

Estar bem informado não significa saber tudo, mas sim o que é necessário saber, conhecer as fontes de informação e utilizá-las como instrumento e com maestria. Significa saber resgatar a informação das fontes assim que desejar, no momento oportuno (DC1).

O professor deve ensinar a localizar, buscar, resgatar e processar a informação quando necessário for (DC5).

O aluno não pode ser mais avaliado com base na quantidade de informação que colocou na sua cabeça, decorando e repetindo as mesmas coisas, deve ser por meio da capacidade de interpretação da informação e na utilização quando preciso (DC3).

O professor vai precisar entender a personalidade de seus alunos, ajudá-los a serem criativos e desenvolver a capacidade ética, afetiva e de relacionamento de cada um (DC6).

Mudar os alunos de “procuradores” de emprego para “criadores” de empregos (DC4).

A conclusão do grupo de colaboradores volta-se para a docência do ensino superior como profissão, sendo que o professor deverá estar em contínuo aperfeiçoamento; desenvolvendo habilidades cognitivas voltadas à resolução de problemas, sabendo comunicar-se eficazmente e formando um conceito de seu trabalho, consciente de seus valores e normas, sempre fundamentado na ideia de educação.

A perspectiva de transformação da prática docente foi visível na instituição, expressas por meio das falas dos professores colaboradores no final do encontro.

Os encontros nos proporcionaram conhecimentos relevantes para a nossa vida profissional (DC1).

As discussões sobre a educação superior contribuíram muito para uma reflexão acerca do meu desempenho como professor, principalmente no que diz respeito ao relacionamento com os alunos no dia a dia (DC2).

A troca de experiências em sala de aula foi muito rica, principalmente por ter mostrado que na maioria das vezes os professores apresentam fragilidades semelhantes e que enfrentam praticamente as mesmas dificuldades no relacionamento com os alunos (DC8).

Durante os encontros foi possível perceber que no processo de ensino-aprendizagem o desafio é constante, tornando-se estimulante para aqueles que têm paixão pela arte de aprender a ensinar e ensinar a aprender (DC4).

Os momentos de reflexão exerceram um ótimo aporte para nosso aperfeiçoamento como docente no que se refere aos desafios da nossa profissão (DC5).

Percebemos que algumas dificuldades enfrentadas são as mesmas de outros professores. Dessa forma, foi possível trocar grandes e enriquecedoras experiências (DC6).

Foi positivo o conhecimento da forma e da técnica, isto é, como relacionar a teoria, com a prática (DC7).

A chance de compartilhar experiências e trocar ideias com colegas de outras áreas e que, ainda assim, possuem dificuldades semelhantes (DC8).

Cecília, lembro-me do primeiro dia de um curso que fiz com você em outra instituição em 2005, quando fomos questionados sobre a profissão e respondi ser bancário. Era muito fácil para mim ser bancário.... Difícil mesmo foi ser professor. E passar isso, de maneira inequívoca, para o aluno, em especial, para as demais pessoas do meu convívio. Sobretudo para não me verem como alguém que passou à ocupação de professor apenas como “bico”. Pois bem, desde aquele curso, passei a exercitar a resposta “professor” em todas as oportunidades que pude. E passei a sentir-me mais feliz, pois acho agora muito mais bonito e respeitável ser professor, do que bancário (DC3).

E ainda os momentos de reflexão trouxeram a memória a minha trajetória e a alegria de compartilhar experiências (DC9). Agradeço ao grupo o aprendizado, apesar de muito jovem tive a abertura de ensinar e aprender (DC10).

Esta investigação por meio da metodologia colaborativa demonstrou reflexões das questões da profissão docente, reorientando de forma coletiva as práticas pedagógicas. A dimensão da reflexividade assumiu um significado na medida em que o ato de repensar da ação foi abordado por diferentes intervenções elaboradas pelos professores colaboradores, transformando-se assim em um debate analítico, dinâmico e interativo.

7 ELABORAÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: COMPREENSÃO DA ARTICULAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DOCENTE

Este segmento apresenta no primeiro momento uma discussão dos casos de ensinamentos como estratégia de formação e investigação, tendo como referência os elementos que interferem na profissionalidade docente. Destaca-se o fato de que os casos de ensino foram elaborados e analisados pelos professores colaboradores da investigação, envolvendo situações relacionadas à complexidade do ensino superior, bem as competências necessárias à docência com seus dilemas e desafios, fazendo relação com os aportes teóricos estudados. No segundo momento, abordará as análises das aulas observadas, dando o enfoque nas aulas, como as formas de ensinar transparecem nas experiências de outras áreas de atuação.

7.1 Discussão dos casos de ensino como estratégia de formação e investigação

A pesquisa focou a seguinte questão: como se manifesta a articulação do saber ensinar com o saber da experiência no exercício profissional da área de formação?

A problemática percorrida na introdução desta tese emergiu do interesse em entender como o professor do ensino superior sem a formação pedagógica formal elabora sua profissionalidade e sua competência profissional. Nas aproximações com os sujeitos buscou-se conhecer como ocorrem as deliberações dos professores no contexto da prática e quais os conhecimentos que dão sustentação a estas deliberações.

Para a operacionalização da estratégia de estudo de casos, os professores foram orientados para a elaboração dos casos. Na primeira etapa, fez-se uma sensibilização sobre a importância do procedimento a ser desenvolvido. Na segunda etapa foi explicitada a diferença sobre situações-problema e casos de ensino. As situações - problema são fatos pontuais que aconteceram em sala de aula e têm como formato um evento simples com poucos detalhes, exigindo raras

reflexões. Já os casos de ensino são situações complexas de deliberações realizadas pelo professor na prática pedagógica. Exige-se maior elaboração com detalhes do contexto e atuação dos sujeitos no ensino superior.

A terceira etapa foi a elaboração dos casos de ensino, que teve um roteiro para nortear a atividade (ver Apêndice B). O professor construiu um caso de ensino de acordo com os indicativos: a) escolher uma situação significativa e crítica, do cotidiano da sala de aula universitária. Um evento que marcou pela complexidade em fazer deliberações e aprendizados do fato; b) Após escolher a situação, descrevê-la, fazendo uma contextualização ampla e detalhada; c) Ao fazer o registro do caso, deixar claros os sujeitos, as personagens e os papéis de cada um; d) Explicitar o que de fato ocorreu, quais as decisões realizadas e as justificativas das deliberações; e por último, e) Fazer uma revisão do caso para acréscimo e reformulações.

Os colaboradores receberam as orientações por atendimentos individuais, por *e-mail*, apresentando dificuldade na elaboração. Muitos tendiam à elaboração de situações simples; nesse caso, era devolvido e reconstruído com a ajuda dos seus pares.

No total, foram entregues 15 casos de ensino, dez dos quais se selecionou com ajuda de dois colaboradores (DC7 e DC8)³⁵. Para a seleção dos casos, foram considerados temas diversificados, clareza e complexidade da situação apresentada. Durante o processo de análise, cada dupla ficou com dois casos de ensino para ser lido, discutido e socializado com o grupo, destacando nos debates os elementos referentes às dificuldades e desafios da profissão docente e apontamentos das competências necessárias à docência superior.

A seguir serão apresentadas as análises dos casos de ensino com base nas discussões dos professores. Considera-se importante socializar os saberes construídos nessa trajetória de formação, dialogando com os autores que contribuíram para o desenvolvimento profissional.

³⁵ Os dois colaboradores se manifestaram para ajudar a selecionar e organizar os casos de ensino para a discussão.

7.1.1 Caso de ensino 1

O professor do evento apresentado demonstrou os dilemas da sua prática docente e preocupação em elaborar diferentes estratégias para enfrentar as situações pedagógicas, como expressa no relato a seguir.

Na Disciplina de Prática de Jornalismo Impresso 1, trabalhei a exposição teórica do Gênero Jornalístico Perfil. A apresentação do conteúdo se desenvolveu a partir da leitura de trechos em sala do tópico do livro sobre o assunto, “ A Prática da Reportagem, de Ricardo Kotcho”.

Apesar da fácil leitura, a turma se dividiu em relação ao interesse no assunto no momento da aula. Há os mais interessados – entre escuta, retorno de participação e exemplos citados – e os que não se envolvem na abordagem – dispersão, não-retorno e atenção a outras atividades, como leitura, música e conversas. Alternando os participantes, a leitura continuou com pontuações minhas. Foram feitas relações com casos na imprensa, pensando, por exemplo, *situações como a pauta, a apuração – contato e observações* – e a redação, dentro do tempo permitido segundo veículo. Alguns chegam a dedicar a atenção. Porém, mesmo com a leitura feita por parte dos não-envolvidos, ainda persistiu a não participação de alguns.

O caso acontece com mais frequência nas turmas da manhã e noite de uma instituição privada. No primeiro de modo mais claro, e também mais difícil no caso, pelo maior número de alunos. O impasse estava no fato de parte da turma participar da aula, interagindo com a leitura, por vezes, ou a partir das pontuações minhas, em alguns casos também insistências e provocações.

O embaraço se dava com a permanência do não envolvimento de parte da turma. Previa dificuldade quando a turma fosse escrever seus textos de perfis na sequência. Mesmo assim, ainda repassei alguns textos de perfis aos que mais se interessavam, abordando pessoalmente os pensados casos mais críticos. O problema estava em não poder dar atenção dessa forma, simultaneamente, a esta parte completa da turma. A dificuldade era sentida principalmente pela manhã, com mais alunos em uma disciplina prática.

O problema também estava na outra parte pelos perfis distribuídos não serem suficientes. Não existiam perfis pra todos, individualmente. Mas a questão era comentar com os colegas, porém isso não fora explicado antes. Sempre penso em levar materiais do tipo, mas nesse caso surgiu como corretivo a uma situação. O planejado era explicar com calma antes de distribuir para leitura, mas acabou surgindo por uma diferenciação da turma, talvez reforçando níveis de “estágios” na turma, ou seja, diferentes níveis.

Tenho pensado, e nossos encontros de formação docente superior reforçado, sobre os interesses dos alunos e a nossa função de provocar interesse. Na verdade não acredito em aula que não coloque questões, sou antes de tudo crítico a posturas do rei mercado, de nosso lugar nele. As questões giram mesmo na didática, em como envolver o aluno nessas discussões.

Posteriormente os jornais com perfis foram usados nas aulas de modo mais aberto na relação com o gênero jornalístico, que carrega o hibridismo com a literatura, talvez por isso tão trôpego em tempos em que se apregoa

excessivamente a novidade como principal elemento da atividade jornalística. Trabalhei com uma série de perfis – “Retratos Urbanos” – do Jornal O Povo.

Em semestres seguintes vieram os documentários com personagens, pontuados e com solicitação de escrita. O caso de “O Fim e o Princípio” e “Edifício Máster”, de Eduardo Coutinho. Soluções, alguns problemas e novos casos.

A questão está somente nos formatos? (DC7).

O docente apresentou clareza da complexidade da sua profissão. O caso discutido com os professores colaboradores aborda elementos que interferem na elaboração da competência profissional no ensino superior. A análise do caso indicou alguns pontos, entre eles os listados a seguir. A diferença do interesse dos alunos sendo dividido em um grupo com interesse e outro não e sua falta de envolvimento; a diferença dos alunos profissionais (ou seja, aqueles que se dedicam somente aos estudos, específicos do turno da manhã) dos alunos trabalhadores (aqueles que estudam à noite e trabalham durante o dia); a discrepância dos conteúdos planejados daqueles com os executados e a utilização de diferentes dispositivos para provocar o interesse do aluno e a relação do conteúdo trabalhado em sala com situações do cotidiano no mundo do trabalho.

O fato de os professores se sentirem incomodados com as questões apresentadas no caso de ensino volta-se para a elaboração da profissionalidade docente, quando recorrem dos saberes da prática para respaldar sua deliberação, como acentua Sacristán (1992, p. 85),

[...] um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

O professor colaborador, com base na experiência, foi buscando alternativas para envolver os alunos. Percebe-se a articulação teórica e prática entre as questões que envolvem o trabalho do jornalista; era inadmissível a falta de participação dos alunos. Nesse relato, a abertura de buscar soluções permeou sua prática e decisão deliberada. As análises que os colaboradores apresentaram indicam que a competência docente vai sendo elaborada nos dilemas vivenciados

em sala de aula e na capacidade de refletir suas ações. Acrescenta-se que o professor vai aprendendo na experiência, reconstruindo suas ações pedagógicas, caracterizando-se pela noção de reflexividade, aqui compreendida como

[...] a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (GÓMEZ, 1995, p. 29).

Ao rever as estratégias em sala, o professor ressignifica suas ações, tomando decisões por meio de experiências elaboradas no percurso profissional, possibilitando uma autoformação.

Os colaboradores explicitaram ainda que a educação não podia ser mais aquela tradicional, porque não despertava a curiosidade dos alunos. Então, o maior desafio e dificuldade da pesquisa eram:

Fazer o diferente, olhar para o mundo "fora da caixa", deixar o tradicional de lado e inovar, já que temos que preparar os nossos alunos para o mundo, cuja evolução é tão veloz. O problema é que nem sempre essa mudança é aceita, mesmo esse professor, certamente, descreveu a centralidade dos alunos de modo que sua disciplina fizesse sentido para eles, cobrando mais garra e emoção nos exercícios de classe, para que os futuros jornalistas sentissem o trecho lido, tratando o ser humano com mais solidariedade, com mais respeito às diversidades. Derrubem as barreiras dos preconceitos de toda e qualquer espécie, vivenciem plenamente a profissão. Este aluno compreenderá que a objetividade está relacionada com a clareza do texto bem informado, e não com a isenção distante, improvável, pois um ser humano só entra em sintonia com outro ser humano quando se coloca no lugar dele, deixando o coração falar também, em vez de tentar separar corpo e mente, como no famoso erro de Descartes. O grande desafio: em pleno século 21, onde o conhecimento está num fluxo crescente, o que é mais importante, em nossa opinião, é a inovação, para que os alunos se sintam motivados a uma aprendizagem significativa (Síntese da discussão do grupo).³⁶

As dificuldades debatidas sobre a docência no ensino superior vêm apresentar, por exemplo, de acordo com o grupo, modelos que a universidade ainda usa, como uma sala de aula com cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra, e o

³⁶ Registros do Diário de campo

professor de uma disciplina à frente, detentor do saber. Como, então, conseguir um pacto, um compromisso entre todos os responsáveis pelo processo ensino aprendizagem, se o modelo não muda? (Problematizou o grupo).

Com base no caso de ensino 1 e na discussão, o grupo definiu as competências necessárias à docência no contexto descrito, tais como: respeitar as identidades e as diferenças; utilizar-se das linguagens como meio de expressão, comunicação e informação; inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; adquirir, avaliar e transmitir informações; compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras; entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver a criatividade; saber conviver em grupo; aprender a aprender, resumindo, os quatro pilares da educação, competência pessoal (aprender a ser), competência social (aprender a conviver), competência produtiva (aprender a fazer), competência cognitiva (aprender a aprender). (Síntese da elaboração coletiva).

Atentou-se para o fato de que, para lidar com os desafios apresentados, o professor precisa estar apto a introduzir o aluno nessa nova realidade. Para isso, faz-se necessário estar preparado para lidar com as situações que porventura venham a surgir. São questões puramente humanas. O professor necessita ter sensibilidade para relacionar-se com o aluno, motivar a sua aprendizagem e inseri-lo no mundo acadêmico e tecnológico.

Apreendeu-se que, a cada final de semestre, o professor deveria fazer sua reflexão: o que fiz este semestre para ser melhor? Estou formando jornalistas para “apertar botões” ou para serem pessoas livres, felizes, bem resolvidas, conscientes de sua cidadania, de seu dever ético? (DC7, DC8). Observou-se que, além dos elementos apontados, destaca-se também a sua elaboração de competência profissional no seu contexto situado, pela forma como compreende a prática como espaço constante de reconstrução da prática.

7.1.2 Caso de ensino 2

O professor colaborador que narra esse caso de ensino apresenta uma situação no início de sua carreira docente, porque considerou a situação relevante

para o seu amadurecimento pedagógico na docência do ensino superior. Atente-se para o evento narrado.

No meu início de carreira, aproximadamente 3 meses após ingressar no ensino universitário, eu estava na sala da turma de Telejornalismo, dando aula sobre a estrutura de uma reportagem em televisão. O conteúdo da aula falava sobre a importância da imagem em um texto de TV, como há pouca quantidade de informação visual pode ser contornada com outros recursos e o quanto a junção texto e imagem conseguem gerar um efeito mais intenso na informação.

Aproveitei a ocasião para mostrar aos alunos uma série de reportagens sobre violência que eu acabara de fazer e veicular na TV local. A primeira coisa foi explicar para os alunos que as três reportagens haviam sido feitas num período de 5 meses, tempo em que surgiu a ideia da série. Os assuntos foram delimitados e iniciados a fase de marcação para as gravações, em seguida a decupagem (processo em que o jornalista assiste e faz um relatório de todo o material captado na rua - imagens e entrevistas), redação do texto e edição.

Como se tratava de uma série sobre violência também, aproveitei a situação para comentar a ética no noticiário de polícia na TV e como fazer reportagens desse tipo de editoria sem ser sensacionalista. A primeira atividade foi a descrição de como surgiu a ideia da reportagem e porque aquele assunto merecia ser transformado em notícia (critérios de noticiabilidade), depois expliquei como as entrevistas foram captadas (em presídios, especialistas, delegados e familiares de vítimas), a construção do texto, a ideia da aula era terminar com a exibição das reportagens.

O objetivo foi mostrar para os alunos como o texto poderia ser escrito com equilíbrio. Em todas as fases do processo tudo correu bem e foi muito proveitoso para mim até porque pude ter um *feedback* do trabalho que havia realizado na reportagem e ao mesmo tempo explicar o passo a passo de uma reportagem.

Na hora em que vimos a reportagem com as imagens foi possível perceber que no momento da edição, parte do equilíbrio das matérias tinha sido quebrada por conta de cenas de conteúdo forte ou visual ou auditivo. A vinheta de abertura da série tinha barulhos de tiros, imagens contendo sangue e uma trilha sonora mais acelerada, o que dá uma noção de agitação. Ao decorrer da matéria, alguns efeitos visuais e sonoros também deram um tom meio sombrio à matéria. Os pontos falhos foram descobertos e apontados pelos alunos. Ao mesmo tempo em que eu via a sequência de imagens, entrevistas e sons, também fui me convencendo de que se pudesse refazer todo o material, parte do que ficou na edição final teria sido retirada (imagens de pessoas ensanguentadas, áudio sombrio, efeitos sonoros de tiros).

O mais interessante foi descobrir esses pequenos “deslizes” com os alunos em sala de aula. Eles aprenderam que, às vezes, mesmo tendo a vontade, os profissionais cometem alguns excessos porque estão envolvidos em uma realidade diferente como ambiente da redação, sem um canal de retorno do público e acostumados a lidar com situações pesadas (cenas de violência). Acabam por exercer certa “anestesia” no nosso senso de escolha e de identificação do que seria ou não a forma mais suave ou mais imparcial e jornalística de mostrar o fato.

Como professor e profissional de comunicação percebi o quanto é rica a experiência de trocar informações com alunos. Toda essa troca foi feita em clima de bate-papo, de descoberta e sem troca de acusações ou censura.

Este caso foi escolhido por mim para ser compartilhado no encontro de Formação docente porque durante muito tempo ouvi de professores a frase: “eu estou aqui para ensinar e também para aprender” e mesmo assim, não me lembro de ter vivenciado essa troca de experiência em sala de aula na graduação. Sempre o meu papel, enquanto aluno, foi o de absolver o conteúdo e não o de contribuir também com a construção de ideias, compreensão de fatos e entendimentos dos meus professores.

Nessa situação, a maior aprendizagem como professor foi perceber o quanto os alunos, sobretudo os universitários (porque são jovens com algumas ideias e visões de mundo formadas), podem ajudar no processo de descobertas em sala de aula. Fizemos o que poderia ser comparado a um laboratório onde analisamos um caso real (reportagens da série sobre violência) e pudemos construir alternativas que seriam possíveis para evitar certos erros (DC8).

De acordo com o grupo, quanto aos saberes articulados durante a aula, o professor procurou informar aos seus alunos o que eles deveriam aprender para serem jornalistas. Houve também troca de informações valiosas, em que o próprio professor fez descobertas importantes durante as indagações observadas durante a aula, fazendo com que seus alunos fossem capazes de: registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, redigindo, editando e transformando-os em notícias e reportagens; transitar por diversas funções (repórter, editor, produtor, apresentador etc.); utilizar com propriedade as novas tecnologias, compreendendo suas ligações com a comunicação e o Jornalismo; trabalhar em equipe, convivendo com as diferenças individuais de forma respeitosa e produtiva; entender a importância de ter um compromisso com a ética e de agir com rigor na busca da verdade, e contextualizar seu trabalho na sociedade em que vive, conseguindo compreender, analisar, interpretar e explicar informações sem sensacionalismos (síntese das discussões do grupo).

E ainda o grupo prosseguiu: o professor articulou na aula a ideia de que a formação intelectual deve priorizar a formação cultural do profissional da área e nela embutir não apenas questões para o desenvolvimento de um texto com qualidade, mas todos os conceitos possíveis sobre ética. Não há como separar do Jornalismo essas questões, mesmo porque a formação crítica do jornalista deve ser a partir da ampliação do seu campo de visão sobre sua ação. Enfatizou a ideia de que seu poder de persuasão por meio de seu discurso é ser maior do que a ética.

O relato explicitado mostra uma experiência pedagógica exitosa com a clareza da importância da articulação dos saberes da docência com os saberes da

profissão específica, neste caso, o Jornalismo. Essa articulação foi expressa com situações que envolvem o cotidiano profissional por meio, por exemplo, dos passos de uma reportagem. A competência docente foi sendo manifestada também com a dimensão ética e com o comprometimento das duas profissões.

O professor refletiu criticamente suas ações, exprimindo sua capacidade de ensinar e aprender e a abertura para discutir com os alunos os pontos de crescimento no exercício profissional.

Mesmo que a experiência do professor na sua formação inicial não tenha sido de práticas vivenciadas com trocas de saberes, ele soube reconstituir essas posições, elaborando sua forma de ensinar, na compreensão de que os alunos podem mediar colaborativamente a aprendizagem.

A elaboração da profissionalidade em estudo de Cunha (1989) apresenta as características do “bom professor”. Essas características podem se visualizadas, no caso descrito, tais como: capacidade de envolvimento com o aluno e com o conteúdo, criticidade, articulação com a dimensão ética, organização dos conteúdos de forma teórico-prática e abertura em ensinar e aprender. Esse profissional do ensino, conforme Cunha (1994, p. 159), em sua pesquisa, indica alguns elementos que interferem na constituição da competência profissional,

[...] é de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os bons professores reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente..Outra influência localiza-se a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de agir e ser.

Os dados explicitados no caso de ensino revelam que o professor colaborador tem clareza das exigências da sua profissão. Apresentou uma compreensão da intencionalidade da aula, a visão da importância dos saberes profissionais da docência e da área específica, entendimento dos procedimentos das aulas e da rotina da profissão, ênfase ao comportamento de *feedback*, para ambas as profissões, capacidade de avaliar atentamente o trabalho desenvolvido, percepção crítica da influência dos elementos externos no exercício profissional,

atenção à socialização das experiências e à articulação teórica e prática para o desenvolvimento profissional

7.1.3 Caso de ensino 3

A situação explicitada situa uma competência em discussão, a de lidar com os conflitos em sala de aula, como mecanismo de desenvolvimento da docência do ensino superior, como anota o professor colaborador a seguir.

Na Disciplina Estágio participavam alunos dos cursos de comunicação, em sua maioria, alunos de publicidade do 5º semestre. Relatar a divergência de personalidade entre os alunos talvez torne o problema simplista demais, mas o fato é que especificamente uma aluna dificultou o bom andamento das aulas naquele momento. Uma aluna estava desenvolvendo paralela a disciplina seu projeto de monografia. Apresentava conceitos já estabelecidos, com uma visão definida a partir da sua perspectiva.

O que poderia ter sido uma experiência rica e muito proveitosa acabou por se tornar um fardo para mim e os demais alunos que se sentiam acuados e intimidados com a presença imponente, e por vezes até ameaçadora, daquela aluna. O semestre foi caminhando e suas faltas se tornaram cada vez mais frequentes e eu percebia entre os alunos certo desconforto com sua presença. Meu desconforto se dava em sentir que eu deveria tomar uma atitude diante daquela situação que estava posta.

Eu me debruçava tentando entender porque tudo aquilo incomodava, se o que se quer são alunos que argumentem, questionem, que ponham os teóricos para dialogar, mas daquela forma era agressivo, hostil. A aula tinha outro clima na sua ausência. Os demais alunos interagiam, lançavam questões, as aulas rendiam e tudo ficava muito mais agradável. Eu estava atenta ao meu papel enquanto professora e, portanto “autoridade” em sala, à minha função de assistir, monitorar e orientar para que o clima ameno permanecesse, mas não conseguia.

Então, meu problema era essa aluna com ares e postura de quem sabe de tudo e não tem mais nada a aprender na vida, o desconforto dos demais alunos e minha pouca ou nenhuma experiência diante disso. Dentro desse caso, diversas situações problemas foram sendo geradas, como exemplo um hábito de sair mais cedo algumas vezes sem levar em consideração a quantidade de faltas. Isso em mim suscitava um receio de que estivesse dando margem para que os outros também agissem daquela forma. Dentre essas preocupações seguiam outras que durante o semestre foram sendo administradas em caráter emergencial, mas possivelmente não da forma mais adequada (DC6).

Percebe-se, mesmo que a aula tenha um planejamento bem elaborado, que há questões a extrapolar a dimensão da competência técnica. Os professores colaboradores pensam que não é o fato de o professor apresentar naquele momento

pouca experiência que o ocorrido se justifica, sendo comum situação como aquela no decorrer da carreira. Afirmaram ainda que, assim como o aluno tinha conceitos fechados, definidos, também às vezes os professores procedem da mesma forma. Não havia receita de como agir, mas é preciso tentar compreender quais os motivos que levavam o aluno a tal comportamento. Outra sugestão do grupo de professores foi a aproximação dos outros alunos como estratégia de suporte e apoio pedagógico, por meio do que os próprios alunos passassem a cobrar atitudes coerentes de colegas e até de professores.

Nestes aspectos discutidos pelos professores colaboradores, enfatizaram que ter habilidade em lidar com os conflitos em sala não era uma tarefa simples, mesmo sabendo que essa capacidade contribui para elaborar sua competência docente. Lidar com o diferente, com aquele que quebra o padrão esperado, desestabiliza, tira da centralidade do trabalho docente.

Com base em contribuições de Perrenoud, administrar crises ou conflitos interpessoais é uma competência de referência docente, pois “o conflito evoca autoridade. Supõe competências de autoanálise e diálogo com seus próximos.” (PERRENOUD, 2000, p. 92). O professor colaborador 6 demonstrou angústia com a situação vivenciada; justificava suas deliberações pela sua pouca experiência na docência. Qual o professor que na sua trajetória profissional nunca teve conflito com aluno?

Nesse sentido, Vasconcelos (1999, p. 113) integra a dimensão interpessoal ao trabalho docente, reafirmando que o ensino superior:

Pressupõe o encontro, homens em relação; sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc), já que esta é uma das instâncias do processo de humanização, vale dizer, onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens. Apontamos para a importância da relação interpessoal na formação do novo dirigente. Sabemos que a falta de relações humanas entre professor e aluno é um dos grandes entraves do trabalho educativo. Por ser humana, a educação envolver todas as dimensões do sujeito, seja em termos mais individuais (intelectual, física, ética, estética, lúdica, religiosa) ou mais sociais (sociopolítico, econômico e cultural).

Avaliou-se por meio das relações interpessoais, com a autoridade docente analisada no caso de ensino que o professor vai constituindo sua competência

docente. Por se tratar de uma profissão complexa que trabalha com a interação humana, vai exigir a compreensão das diferenças e dos imprevistos comuns na rotina pedagógica.

Pode-se ressaltar que a aprendizagem no ensino superior se dá em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na elaboração do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, ALVES, 2005). O enfrentamento das situações novas ajuda na elaboração da profissionalidade, mas não garante ausência de outras situações imprevisíveis. A pouca experiência em relação ao fato também, se por um lado não justifica qualquer deliberação positiva ou negativa, por outro, o ato de refletir a experiência pode auxiliar na forma de lidar com situações conflituosas. O professor recorre a saberes da prática e da teoria. A prática é o instrumento de reflexão, tornando a experiência indicativo de autoformação. Neste sentido, Sacristán (1999, p. 85) anota:

[...] um professor que tem recurso de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Os saberes elaborados no percurso da docência implicam compreensão das situações em um contexto amplo, desde a concepção de ensino, de aprendizagem, de metodologia à ideia de ciência e de concepções subjacentes às atitudes vivenciadas no espaço do ensino superior.

7.1.4 Caso de ensino 4

O caso de ensino 4 apresenta também os elementos situados no caso anterior, a relação professor e aluno como indicativo de reflexão no trabalho docente.

Na sala do ensino superior, durante a aula do conteúdo da disciplina, uma aluna contra argumentou, de forma áspera, uma citação que eu havia feito. Ressalto que tal citação não era de minha autoria, mas sim elaborada por

um dos autores mais consagrados da área. Na tentativa de explicar melhor fiz uma segunda colocação baseada em outro autor consagrado, desta vez acompanhada de dois exemplos práticos. A aluna continuou discordando. O mais “interessante” é que consegui observar certo olhar de indiferença dessa aluna desde o primeiro dia de aula.

Na aula seguinte a discordância do discente se repetiu, porém com relação a outro assunto. Depois de três explicações sucessivas sem êxito, tomei uma atitude. Perguntei para a turma se estavam entendendo a colocação da colega. No mesmo instante, quatro alunos destacaram que não só haviam entendido minha colocação como, também, concordavam e citaram exemplos. Com o comportamento da turma a aluna discordante se calou. Entretanto, na perspectiva de não inibi-la e ao mesmo tempo tentando colocar um ponto final no assunto, já que outros alunos se posicionaram contra a opinião da aluna que discordava, sugeri que ela fizesse a leitura do assunto no livro e depois eu estaria a sua disposição para tirar qualquer dúvida no final da aula. Desde então, notei que tal aluna ao fazer suas colocações apresentava um “ar” de mais humildade. Algo que, infelizmente, faltava-lhe quando fazia as argumentações anteriores.

Percebo que essa situação é tipicamente enfrentada por alguns professores, em que o aluno por falta de conhecimento ou por querer intimidar o professor procura desfazer de suas palavras. Com essa experiência, aprendi que é necessário ter paciência e respeito para lidar com certos alunos que insistem em colocações erradas (DC5).

As análises do caso descrito realizadas pelo grupo de colaboradores voltaram-se para a dimensão das relações interpessoais e da importância da empatia, principalmente nos primeiros contatos com os alunos. Discutiu-se sobre o contrato didático, momento em que o professor define com os alunos as regras e a forma de trabalho durante o semestre. Contudo, alguns apontamentos se destacaram, como fazer o acordo tanto por parte do professor como pelo aluno, combinar somente o que é possível cumprir, como, por exemplo, um professor colaborador citou “tem colega professor que fala para os alunos que vai dar *feedback* pela internet e não cumpre”, ou passar algum trabalho e dizer que vai monitorar, orientar e não fazer por causa do tempo. É importante enfatizar o compromisso com o grupo e com o aprendizado.

Quanto aos alunos, os professores destacaram a importância de explicitar e discutir sobre formação de atitudes, tais como: saber trabalhar em grupo, exercitar a cooperação, saber ouvir, desenvolver a capacidade de pesquisa, envolvimento, pontualidade, assiduidade, poder de argumentação, iniciativa e saber lidar com contradições. O contrato didático vem ajudar nesta formação das atitudes, por ser um acordo de aprendizagem entre alunos e professores. Entende-se a relação professor e aluno no ensino superior como aquela tecida no cotidiano da faculdade,

sendo o contrato literalmente o pacto de aprendizagem, definido pelos sujeitos do processo com regras explícitas acerca dos comportamentos e ações esperados de ambos.

O contrato didático, conforme Perrenoud (1999), cobre a dimensão do acordo implícito ou explícito que se estabelece entre professor e seus alunos com o fim de apropriação do conhecimento.

Atentou-se para a relação do comportamento no espaço universitário com atitudes vivenciadas posteriormente pelos alunos no mundo do trabalho, sendo o professor um profissional da educação, trabalhando não só a formação do conteúdo específico, como também a formação de atitudes. Neste sentido, reporta-se a Zabalza (1994) quando apresenta os quatro tipos de conteúdos, os fatuais, os procedimentais, os conceituais e, por fim, os conteúdos atitudinais. Estes podem ser agrupados em valores, atitudes e normas.

Sacristán (2000, p. 32) provocam para este aspecto a ser desenvolvido nas aulas do ensino superior:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação.

Os alunos vão se apropriando de comportamentos e valores no decorrer das interações sociais no “mundo da vida” e da aula no ensino superior.

7.1.5 Caso de ensino 5

A situação narrada a seguir traz à tona a temática da avaliação da aprendizagem como elemento que interfere na competência docente. Atentou-se para as questões que permeiam o caso.

No final do mês de maio de 2009 apresentei uma proposta para a realização da avaliação final à turma de comércio exterior da instituição, conforme

sugestão do próprio grupo. Sugerir que fosse feito um trabalho em equipe, para ser apresentado em forma de seminário. A avaliação seria feita por meio do trabalho impresso (pesquisa), e também pela apresentação de todos os participantes da equipe. Distribuí o grupo em 6 (seis) equipes, repetindo os grupos que já haviam trabalhado anteriormente, conforme a escolha dos próprios alunos. Tive que fazer uma adaptação nos grupos, para que as equipes ficassem com 7 a 8 participantes cada. Assim sendo, pedi que os alunos que estavam nas equipes que apresentavam excesso no número de componentes, migrassem para outras equipes, espontaneamente.

Em virtude da indecisão dos alunos, sugeri a mudança de alguns participantes, o que gerou certa polêmica na ocasião. O Alessandro, um aluno participativo e sempre presente às aulas, não aceitou a mudança, reclamando de forma veemente. Ele não concordou com a minha ideia de manter somente 6 equipes, com 7 a 8 participantes cada. Ele queria formar uma equipe com 3 ou 4 colegas que se identificavam com ele, e com os quais ele estava acostumado a fazer trabalhos em grupo. Ele chegou a ser ríspido comigo, o que me deixou um tanto magoada. A partir daí foi iniciada uma grande discussão na sala de aula.

Respirei fundo e pedi silêncio a todos. Depois falei que as mudanças seriam feitas conforme minha sugestão inicial, a fim de facilitar o processo de avaliação. Defendi a proposta que seria mais fácil avaliar 6 equipes, sendo complicado avaliar um número maior de equipes. A maioria dos alunos se propôs a mudar de equipe, “espontaneamente”, após esse processo de convencimento que insisti.

Após as apresentações de todas as equipes fiz uma reflexão sobre minha decisão inicial de distribuir os alunos somente em 6 equipes. Na verdade foram 7(sete), porque a aluna Janete não pôde participar da equipe anteriormente prevista, por motivo de viagem a trabalho. Ela não esteve presente durante as reuniões de sua equipe, tendo que apresentar o trabalho sozinha. Aliás, foi um dos melhores trabalhos apresentados em sala de aula. Escolhi esse caso porque representou uma situação de conflito muito interessante para a minha vida profissional. Foi uma situação de confronto direta com os alunos, na qual pude exercer minha autoridade como professora e rever alguns conceitos da educação tradicional. Acho que algo contribuiu para o conflito, nesse dia, não estava com meu melhor humor. Se houvesse flexibilizado, teria tido melhores resultados.

Com a reflexão que fiz após as apresentações percebi a possibilidade de ter sido mais flexível, e o que o resultado assim sairia melhor do que o esperado, embora as equipes tenham demonstrado, de uma maneira geral, integração durante a realização e apresentação dos trabalhos. Em suma, foi um grande aprendizado para a minha trajetória como docente (DC2).

Na análise deste caso, no primeiro momento, nota-se a tendência de ficar no debate da avaliação da aprendizagem como algo desvinculado da prática pedagógica. Assim, a discussão levou em consideração outros implicativos que estavam permeados à situação apresentada, como se pode destacar, a prática de seminários no ensino superior exemplificada pela aula dada pelos alunos, trabalhos em grupo como estratégia que pode facilitar a aprendizagem ou dificultar, relação professor e aluno, concepções de avaliação, situações de conflitos em sala de aula, a importância da reflexividade do professor como centralidade no seu

desenvolvimento profissional e a abertura de rever conceitos e abordagens, trabalho em grupo.

Quanto aos pontos debatidos com o grupo, os professores interagiram as formas que eles deliberaram em sala desenvolvendo suas competências, afirmando que se desenvolvem pela experiência com intuito de refletir sua prática, sendo a avaliação uma incumbência desafiadora da docência. Esses saberes experienciais relacionados com a atividade avaliativa são fundamentados por Tardif e Lessard (2007, p.136):

Verifica-se, portanto, que as atividades de avaliação não se limitam a dar notas em alguns momentos determinados pela burocracia escolar. Trata-se, pelo contrário de atividades complexas, contínuas, que tomam formas diversas; elas se baseiam em diferentes critérios e dão lugar a tratos significativos com os alunos, e a sociedade geral, pois, ao serem registradas, essas avaliações servem para comparações de rendimento das escolas.

7.1.6 Caso de Ensino 6

Este caso de ensino ocorreu na Disciplina de estágio III do Curso de Sistema de Informação. A disciplina de estágio III tem como objetivo ensinar o aluno a desenvolver um projeto de Software, que será apresentado para uma banca de professores. Um dos grandes desafios desta Disciplina é que alguns alunos não são comprometidos, fazendo o mínimo para passar. Neste semestre, a turma tinha bons alunos, porém todas as atividades estavam em atraso.

Tentei várias formas de motivá-los (fiz até pressão devido à nota). Para resolver o atraso, propus chegar às 15h (mais cedo) e tirar a dúvida de todos, mesmo assim alguns disseram que não dava para vim. O fato que memorcou, foi que um aluno me fez uma pergunta: “professor por que você se importa tanto com o projeto, já que a nota será para gente?”, então eu respondi: qualquer que seja o projeto devemos fazer de tudo para dar certo, e para que ele seja o melhor de todos. Não importa a dificuldade que devemos sempre batalhar até o final da luta (DC9).

O professor colaborador demonstra na narrativa o cuidado com a motivação dos alunos e a relação intrínseca entre docência e a discência, sendo enfatizada a falta de compromisso dos alunos como elemento central que prejudica o bom desenvolvimento das aulas. Uma das deliberações utilizadas foi a pressão por meio de nota para um possível envolvimento.

Nos aspectos apontados, Perrenoud (2001, p. 81) acentua que a temática avaliação por meio de nota continua a fazer parte do cotidiano docente, desvinculando da prática pedagógica e vinculando-o com as relações de poder; quando “o professor é dono absoluto de suas notas, ninguém pode fazer nada contra as notas que ele atribuí”. Com seu diploma, foi-lhe reconhecida a competência de dar notas. Esse tipo de controle significa poder sobre os alunos.

Note-se que é comum alguns professores sofrerem ante os desafios da complexidade da docência. Outra questão apresentada no caso de ensino foi a falta de autonomia dos alunos³⁷, manifestada, segundo o docente, pela ausência de comprometimento com a aprendizagem. Assim, é possível a ideia de pensar que a falta de uma participação mais ativa também no contexto social e político pode resultar no perfil do profissional que vai atuar no mercado de trabalho. Os alunos, então, seriam, autônomos com suas competências cognitivas; aqueles que aprendem a aprender aprendem a ser e a conviver.

Quanto ao objetivo do estágio - ensinar o aluno a desenvolver um projeto de *Software* - fica explícita a importância da dimensão teórica e prática para a preparação profissional. Destaca a possibilidade de contato com a situação real da sua profissão, bem como a necessidade de uma aprendizagem, articulando os conhecimentos técnicos apreendidos durante o curso, passando o estágio a configurar sentido aos saberes acumulados.

A articulação dos conhecimentos provenientes das diferentes disciplinas do curso contribui para a efetiva relação teórico - prática. A dicotomia entre eles impossibilita uma boa atuação no desempenho profissional, porque dificulta a compreensão dos implicativos da profissão. A ideia da teoria desvinculada da prática não ajuda a estabelecer relação entre a técnica estudada e a situação vivenciada no campo profissional.

As situações a serem experienciadas na profissão não podem ser simplesmente reduzidas às ações que se deliberam isoladamente no contexto de

³⁷ A autonomia dos alunos pode ser analisada de acordo com três tipos estudantes universitários: os consumidores, da geração e os aprendizes de feiticeiro e herdeiros. LEITE, D. O futuro do hoje e os estudantes. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 553- 572.

uma ou outra área de conhecimento ou disciplina. Desafiar as questões complexas exige pensar a sinergia, a dinamização dos recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações (PERRENOUD, 2001). Para o autor, o aluno experimenta um conflito para o seu aprendizado: o desejo de entender o professor, simultâneo ao desejo de elaborar as próprias respostas. Esse conflito pode ser resolvido no cotidiano, quando ele tem a oportunidade de ação no dia a dia e isso só se materializa quando o aluno organiza as próprias respostas aos desafios, desenvolvendo a competência para resolver problemas complexos, percorrendo entre valores contraditórios e enfrentando todo o conjunto de conflitos.

7.1.7 Caso de ensino 7

Na primeira aula da Disciplina de Legislação e Ética, para a turma de publicidade, comecei fazendo a apresentação da matéria, ou seja, procurei destacar o papel econômico e a responsabilidade social da publicidade. Como era o primeiro dia, pedi que os alunos se apresentassem que dissessem se já trabalham na área e quais suas expectativas em relação ao conteúdo do curso. Procurei abordar o conteúdo ético do trabalho publicitário, destacando que os profissionais devem ter uma postura reflexiva, compreendendo como um anúncio pode influenciar positivamente ou negativamente o comportamento individual e coletivo.

Os alunos resistiam em participar, certamente por timidez, exceto um. Este aluno falava com confiança e demonstrava um interesse maior pelo assunto. Depois comecei a caracterizar o ciclo econômico do segmento, identificando seus agentes (anunciante, agência, meio de comunicação), a importância do consumo para movimentar a economia, gerando empregos. Nesse ponto o aluno começou a questionar a sociedade de consumo, a desigualdade social, o neoliberalismo e até mesmo... a atividade publicitária, que fazia uma "lavagem cerebral" nas pessoas, oprimindo-as e escravizando-as sob o domínio impiedoso do capitalismo. O publicitário seria um desonesto porque vendia coisas que as pessoas não precisavam realmente. Fiquei sem ação. Afinal, como o aluno havia chegado ao quinto ou sexto semestre do curso, se a visão dele da profissão era tão negativa?!

Tentei prosseguir no assunto, mas o aluno desfilou jargões marxistas, quase transformando a aula em um debate ideológico. Ora, eu queria mesmo era lhe perguntar o que raios ele estava pretendendo... abrir uma agência publicitária antipublicidade? Pensei que talvez ele estivesse melhor encaixado em outro curso, como ciências sociais ou filosofia. Será que estava sendo obrigado a frequentar a faculdade? Nada perguntei... terminei a aula disfarçando meu constrangimento.

O aluno prosseguiu no curso e apesar de suas convicções obteve um bom aproveitamento na disciplina, chegando até a elogiar as aulas e as provas. Escolhi este caso porque foi uma situação inusitada. Naquele dia eu me senti incapaz de fazer meu dever, isto é, de guiar o aluno através dos dilemas éticos da profissão que ele escolheu. Com a continuidade das aulas, vi que o aluno aproveitou o conteúdo ministrado, mas de uma forma

que eu não havia previsto. Aprendi que o processo de ensino ocorre de maneira que quase nunca estão sob nosso absoluto controle (DC4).

O grupo de colaboradores analisou o caso de ensino, destacando os seguintes pontos: a diversidade que o professor pode encontrar como dilema ético é inerente à profissão docente e tem-se que estar preparado eticamente; o grande impacto, por ser o primeiro dia de aula, e podendo ser o momento vital de estabelecer a empatia; o aluno demonstrou ser contra o capitalismo, a questão dava-se em simplesmente ser do contra, sem análises mais profundas; a importância de parar para refletir sobre os benefícios e malefícios da área de atuação profissional; a forma de lidar com as coisas que fogem do plano de aula, do planejado, ou seja, do que está fora do *script*; a situação inesperada poderia ter sido tema de debate com a turma: ética e publicidade, que, mesmo não estando no planejamento, poderia ser favorável à reflexão do aluno e contribuir para a sua formação (Síntese da análise do grupo).

O professor enfatizou:

[...] essas coisas que eu trabalho todo dia e vejo que as pessoas com quem trabalho agem como esses alunos. Não posso me importar somente com a formação técnica e sim com o caráter. As empresas não precisam de um técnico, mas de uma equipe (DC2).

Pode-se refletir sobre os pontos apontados pelo grupo. A dimensão ética da profissão se traduz pela intencionalidade da ação docente. Não há, portanto, conteúdo ingênuo ou que não expressa visão de mundo, de homem, de sociedade. Assim a competência docente é elaborada na articulação das dimensões ética, política e técnica. Pensar certo exige profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos, conforme Freire (1996, p. 34):

Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda- exige o pensar certo- que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

A dimensão ética passa a ter, com base na intencionalidade docente, um caráter reflexivo, contrapondo a ideia normativa e restrita. A docência diz respeito nesta dimensão à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização do bem coletivo (RIOS, 2005).

Pode-se assinalar que, para ensinar, não basta então o domínio dos conhecimentos específicos, sendo preciso pensar de forma crítica os conteúdos estudados, sendo a análise e a reflexão um elemento primordial para a elaboração da profissionalidade docente. Sobre tal aspecto, Contreras (1997, p. 59) contribui para a discussão, quando diz:

A competência profissional se refere não só o capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade [...] Só reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, podem os ensinantes desenvolver sua competência profissional.

Outro ponto apresentado pelo grupo refere-se à empatia entre professor e aluno, bem como à importância do primeiro contato entre eles. Além da ética e da capacidade reflexiva explícita anteriormente, o trabalho docente é permeado de questões afetivas, de uma relação de cumplicidade entre os sujeitos. Conforme pesquisas de Cunha (2001), no ensino superior, quando o professor entra em convivência com os alunos, muitos traços de suas personalidades já estão sedimentados. As vivências afetivas vão sendo elaboradas no percurso acadêmico. O professor não constrói o jeito de ser do aluno, mas pode acentuar tendências e conflitos. Deve ser o provocador do diálogo, sendo exigido do docente um perfil de integridade psicológica, equilíbrio emocional, maturidade para lidar com as metas e expectativas do grupo com o qual trabalha.

No que se refere a lidar com o imprevisível, visualizado no caso de ensino 7, aponta para a reflexão de que, para ser professor, bastava saber o conteúdo a ser ensinado, saber transmitir, ter uma boa intuição, percebendo necessidades, ter bom senso para fazer escolhas, ter experiências e talento para lidar com os desafios (GAUTHIER, 1998). E descobre-se que somente esses saberes não sustentam a prática docente, pelo fato de as situações não terem a

linearidade e não serem imutáveis. Nota-se que as deliberações estão pautadas em uma racionalidade predominante instrumental, exigindo-se pensar outra racionalidade que respalde as ações. Perrenoud (2001, p. vi) alerta: “agir na urgência não é o mesmo que agir com urgência”. Valoriza-se o instante para mobilizar os melhores recursos, saberes em favor dos objetivos, desde que depois possa ser refletido algo sobre as ações, compreendendo melhor o que justificou aquela atitude. Não é improvisação, ao contrário, é recorrer às experiências para ajudá-la na tomada de decisões.

7.1.8 Caso de ensino 8

O professor colaborador que narra esse caso de ensino apresenta situações desafiadoras e a forma como conseguiu deliberar em tais situações. Observem-se os elementos presentes no contexto descrito.

Havia alguns semestres que eu estava buscando uma forma de, ao mesmo tempo, direcionar o estudo dos alunos para os pontos mais importantes da matéria e fazê-los estudar com antecedência para a prova. Tentei com lista de exercícios. Entretanto, poucos respondiam. A maioria ficava à espera da correção. Dos poucos que resolviam os exercícios, a maioria o fazia na esperança que algumas questões iguais às da lista estivessem presentes na prova.

Tentei com aulas de revisão. Também não funcionou. Ao saber que a aula era de revisão, muitos alunos decidiam faltar. Outros, por sua vez, deixavam de dar atenção às aulas, na esperança de que a aula de revisão lhes daria todo o conhecimento necessário para um bom desempenho na prova.

Alguns anos antes, eu estava trabalhando em uma pequena empresa e estávamos nos aproximando da data de uma auditoria para recebermos uma importante certificação. Era necessário o engajamento de todos. Qualquer pessoa poderia ser entrevistada pelos auditores e deveria saber responder as perguntas que fossem realizadas. O grande problema era que muitas pessoas seguiam o processo determinado, mas não sabiam bem a importância de algumas atividades e não conseguiam, por conta da falta de familiaridade com o linguajar utilizado nas auditorias, fazer uma ligação entre as perguntas dos auditores e as atividades realizadas no dia a dia.

Eu era o responsável pelo projeto de obtenção da certificação. Como todos já estavam muito pressionados por conta de prazos de projetos que precisavam ser cumpridos, percebi que adicionar ainda mais pressão, desta vez por conta da certificação, poderia ocasionar uma grande insatisfação.

Resolvi, então, que eu precisava abordar o assunto de uma forma lúdica, divertida. Dividi o pessoal da empresa, incluindo os diretores, que também seriam entrevistados na auditoria, em grupos para participar de uma gincana, onde a chave para ganhar pontos seria os conhecimentos sobre os

processos adotados na empresa. A gincana foi um grande sucesso! Todos participaram de forma empolgada, surgiu um clima saudável de competição entre as equipes e os próprios membros das equipes cobravam que os demais estivessem a par do assunto para não prejudicar a pontuação do time.

Lembrei-me desse momento e comecei a imaginar se não seria possível utilizar algo parecido para atingir meus objetivos com os alunos. Então dividi a turma em cinco grupos de quatro alunos (a turma tinha 20 pessoas) e avisei que seriam realizadas atividades práticas e “jogos de revisão” (um jogo de perguntas e respostas no estilo “passa ou repassa”) valendo pontos para a gincana. Ao final da primeira avaliação, o grupo que tivesse mais pontos faria jus a um prêmio: meio ponto de bonificação na prova. Mesmo assim os alunos não se empolgaram tanto. Acredito que acharam meio ponto um prêmio pequeno. Cheguei a pensar em abandonar a ideia.

Entretanto, ouvi os alunos comentando entre eles coisas do tipo: “vê se estuda mais pra próxima”, “da próxima vez a gente ganha”, “eles que não pensem que vão tirar sarro com a gente de novo”. Então percebi que aquele mesmo espírito saudável de competição estava se formando.

Na segunda avaliação já foi bem melhor, e as notas na prova também, apesar de a matéria ser até mais complicada que a anterior. E na avaliação final o resultado foi melhor ainda. O melhor foi que, quando encontrei novamente os mesmos alunos em uma disciplina subsequente, vários vieram me perguntar se iria haver o “jogo da revisão”.

Desde então, tenho utilizado bastante essa estratégia. Na grande maioria dos casos, os alunos acham divertidos, acabam se engajando e os resultados são bastante positivos. E, além de tudo isso, não são apenas os alunos que gostam. Eu também acabo me divertindo bastante! (DC3).

Os seus pares discutiram o caso, destacando os eixos: a associação da empresa com os conteúdos da sala de aula; a capacidade dos professores de conseguir resultado positivo na adequação da metodologia; a percepção dos professores com a necessidade dos alunos; a percepção dos alunos em entender uma mudança de postura do professor, quebrando paradigmas; a abordagem lúdica e divertida adotada pelo professor. (síntese das análises do grupo). Neste momento, um docente colaborador questionou: “será que a gente não está infantilizando quem já é infantilizado? Como já é o caso do aluno do ensino superior? Como fazer isso em matéria como Matemática?”. Começou então uma polêmica pedagógica, tais como, “isso parece coisa de Ensino Médio, mas o “cara” tem que decorar muito procedimento, né? Sei que não temos que ter o cuidado para não infantilizar. Um estilo lúdico, mas, sério. O grupo discutiu em que medida o professor demonstrou competência na situação abordada. Partiu-se da ideia de que, se o professor conseguia pelo menos conscientizar o aluno para a importância do conteúdo da disciplina que está sendo desenvolvida ou seria como “espremer uma laranja ou utilizar do suborno...”, significava uma forma de suborná-los, ter domínio; ter

controle. – “Bom, podia pensar assim: eu fiz revisão e etc. e eles não se importaram... Pronto! Não querem ovo! Então o problema é deles, eu ensino, se ele quiser que aprenda”. Por isso é importante que o “cara”, ou seja o professor do ensino superior, tenha experiência prática, de mercado. É como dizem, mudar-se-á a frase em vez de: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, para “quem saber fazer e fazer relação teoria e pratica, ensina, a universidade é forçada a produzir para o mercado”.

Foram muitos os pontos discutidos no caso de ensino. Podem ser acrescentados outros, tais como: o ato de estudar somente para a prova, a relação nota e aprendizagem; a autonomia discente; a concepção de aula e de aprendizagem; a importância da relação dos conteúdos com situações vivenciadas nas empresas; relação forma e conteúdo ou metodologia e conteúdo; ludicidade e jogos de revisão; e competição.

O item o ato de estudar para a prova vem trazer à tona o debate da avaliação da aprendizagem. A avaliação passa a ser o mesmo conceito de nota e de prova, que vai resultar em uma reprovação ou aprovação e não na aprendizagem. Essa abordagem ficou explícita nas atitudes tanto dos alunos como do professor. Neste enfoque, Masetto (2003, p. 146) garante que:

Está faltando o elemento fundante da avaliação que é aprendizagem. Nem mesmo os alunos estão preocupados com aprender, pois o que lhes interessa é a nota. Quanto aos professores, acredito que estejam interessados em que o aluno aprenda sua matéria, mas os instrumentos que utiliza para avaliar não levaram em conta o processo de aprendizagem. Por exemplo: são provas ou trabalhos em geral, voltados para medir informações que os alunos disponham em determinado momento, em circunstância de tensão, nervosismo, por vezes provocadas pelo mesmo professor, em alguns momentos, durante o ano. Nem os demais aspectos da aprendizagem como competências, habilidades e atitudes são avaliados, assim como o processo de desenvolvimento do aluno também não é acompanhado.

O aspecto da autonomia discente vem agregado a uma mudança de paradigma sobre o modelo de ensino. Antes se esperava um perfil de um aluno passivo, receptivo, alienado, sem criatividade e criticidade desenvolvida, em um modelo cartesiano que cerceava todas as formas de pensar; resultado deste modelo um aluno com dificuldade de exercer sua autonomia, desejando ter sempre um

professor mais diretivo. Pensa-se em um novo paradigma de educação discente, configurando-se um trabalho de ampliação de cultura e de mundo. O ensino superior passa a ser um espaço de aprendizagem docente e discente, de elaboração de autonomia. Essa autonomia se dá no respeito à curiosidade do aluno, “o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem” (FREIRE, 1996, p. 60), cabendo ao professor monitorar e prepará-lo para vivenciar esta autonomia.

O item a concepção de aula e de aprendizagem está permeado nas análises explicitadas anteriormente. A aula limita-se ao ato de transmissão do conteúdo na sala do ensino superior e a aprendizagem ao fato de conseguir tirar nota para aprovação. A aula é o momento em que o professor fala, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotar e memorizar. Contrapondo essa visão, Veiga (2008, p. 291) apresenta um conceito de aula: “é um tempo permeado pela intencionalidade. É o tempo de construção que estabelece intenções e busca sua concretização por meio de ações.” Assume a dimensão da organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem vinculado à ideia de aula é a apropriação do conhecimento pelo aluno, sendo ampliado por Anastasiou e Alves (2005), por “ensinagem”, significando uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante a graduação. Assim, reafirmando a autora, pode-se dizer que “assistir aula ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 14).

Nesse processo de ensinar e aprender no ensino superior, destaca-se o ponto do caso de ensino sobre a importância da relação dos conteúdos trabalhados com situações vivenciadas nas empresas.

Visualizam-se, na articulação teórica e prática, os seguintes eixos, de acordo com Sacristán (2000 b), – visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações que estão acontecendo a cada dia na sociedade global; o tratamento diferenciado dos conteúdos em processos de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações das disciplinas do currículo; a sensibilidade para identificar as relações entre os conteúdos do curso e das situações de aprendizagem com os contextos de vida social, pessoal e cultural. Assim, essa articulação estabelece uma

relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento, bem como desenvolve a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria e suas consequências e aplicações práticas; reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma elaboração coletiva e que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectivas.

A relação forma e conteúdo são aspectos ao mesmo tempo diferentes e convergentes ao processo educativo. Pode-se dizer que o conteúdo representa o conhecimento propriamente dito e transmitido pelo docente ao aluno e a forma também se configura no sentido limitado quando se refere às técnicas de ensino. É o mecanismo de garantir a transmissão do conteúdo. Portanto, refletindo com Veiga (2008), atenta-se para a compreensão crítica da relação conteúdo e forma. O conteúdo passa a ter um caráter social, retratando a experiência social da humanidade, referindo-se aos conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida.

A forma de ensinar, então, vai exercendo uma função social específica, da assimilação e de produção do saber. A forma como técnica de ensino não deve possuir uma finalidade em si mesma, mas deve estar articulada a uma finalidade social mais ampla. A unidade conteúdo e forma é indissolúvel, não podendo um existir sem a outra, na medida em que o conteúdo tem sempre uma forma e esta tem sempre um conteúdo. No caso de ensino, é importante ressaltar não só forma de trabalhar os conteúdos, mas a concepção, o conteúdo articulado à forma.

O último ponto do caso de ensino analisado refere-se à ludicidade, jogos de revisão e competição; volta-se à reflexão do ponto anterior. Não é a forma que vai mudar a concepção, pois se trata de uma questão epistemológica. Vasconcellos (1999) alerta para a noção de que uma forma sem real significado dos conhecimentos, expressa por uma ludicidade forçada por meio de jogos em nome do hedonismo, pode aproximar de verdadeiros “malabarismos construtivistas” em cima de conteúdos esvaziados e sem sentido. O professor precisa de uma teoria do conhecimento para orientar seu trabalho.

7.1.9 Caso de ensino 9

Esse relato ilustra situação que me ocorreu há, aproximadamente, 1 mês. Na época, abordava em sala de aula conteúdo DNS (Domain Name Server), serviço de rede responsável, em sua grande maioria, pelo funcionamento da internet como nos a vivenciamos hoje. Conteúdo abordado, questionamentos realizados, experimentações em laboratório (prática de uso) para melhor compreensão do objeto e questionamentos críticos. Poderia considerar conteúdo ministrado, pois em questões de revisão e provocações realizadas em sala acreditei que o assunto fora entendido de forma razoável pelos alunos com associações feitas às práticas pessoais e profissionais.

Para ilustrar ainda mais a compreensão e enriquecer o conteúdo vivenciado em sala, abordei fato recente ocorrido com o DNS - ataque cibernético ao site da Vivo (operadora de celular) quando o ataque objetivava, a partir de seus conceitos básicos, fraudar sites de banco (homebanking) e, conseqüentemente, lesar usuários que tenham tido acesso ao mesmo site. O ataque cibernético é relativamente simples assim como sua ideia inicial, porém o assunto trouxe à sala questionamentos não relacionados diretamente ao conteúdo abordado em sala como ética, segurança de redes (assunto que provoca bastante polêmica e interesse dos alunos), programação e conceitos relacionados a Sistemas Operacionais.

Esse fato me foi importante, pois, pessoalmente, acredito ser muito interessante e enriquecedor efetuar associações entre a prática estudantil e as experiências pessoais. A ideia é trazer para a sala de aula, fatos que possam provocar discussões e questionamentos com os alunos e favorecer reflexões críticas, que o aluno reflita, se questione. Desta forma espero tornar a aula mais agradável e rica.

Essas trocas de experiências nos possibilitam uma maior percepção da realidade dos alunos, os alunos interagem entre si e com o professor mais naturalmente (a interação flui mais “livremente”) e de conhecê-los um pouco melhor. A gente vivencia, com essa situação, novas experiências - a realidade dos alunos e aprendemos com que os alunos colocam em sala de aula. E ainda temos a possibilidade de termos novos ‘casos’ para uso futuro (as experiências dos alunos) (DC10).

O grupo avaliou o caso narrado positivamente, explicitando ser uma situação peculiar, por se tratar de aulas no laboratório. Quando se tem mais desenvoltura, domínio no assunto, fica mais difícil o aluno se dispersar. Ali o professor associou prática e teoria e ainda foi buscar um exemplo extraclasse, um caso concreto que aconteceu fora da sala de aula (o que é muito importante) e estava sempre se voltando para o assunto. Ele contextualizou o conteúdo que poderia ser frio e simples, mas não. Utilizou situações práticas que interferem na vida do aluno. Observa-se também que, no espaço diferente, a gestão de sala se torna mais complexa (Síntese da análise do grupo).

Um professor problematizou: é difícil conduzir a turma como o colega fez. “Em uma realidade nossa é que cada vez mais os alunos estão indo para a aula com *notebooks*, o que às vezes há uma dispersão, poderia ser produtivo? O que fazer? Eu fico concorrendo com a Wikipédia...”.

- “O que sempre digo é que o professor não sabe tudo e se eu der informação errada depois eu vou lá e digo que eu estava errado.” Depois de um debate acerca das novas tecnologias e educação, o grupo (com intervenção da pesquisadora) conclui: “você podem utilizar as tecnologias ao seu favor. Não há receita pronta ou dicas que podem dar certo. Mas com certeza dependendo da turma algumas deliberações têm tido efeito, como: quando o aluno vai com o *notebooks* aproveito e solicito para ele localizar o assunto em algum site de pesquisa, que ele leiam o resumo da pesquisa e aos poucos vou envolvendo-os com os conteúdos. Aproveito para falar de ética e orientar que nem todos os sites são confiáveis e trago a discussão para a turma”.

No caso de ensino, o professor desenvolveu a aula no laboratório tendo clareza do objetivo da sua aula prática por meio da integração de questões atuais do cotidiano vivenciado pelo aluno. O aluno se viu no conteúdo. Reporta-se, neste aspecto, Santos (1995) quando concebe o conhecimento como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Considera, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento; ou seja, vê-se o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção ocorrente em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade.

7.1.10 Caso de ensino 10

O professor colaborador narra a situação a seguir, demonstrando um episódio de incômodo que provocava angústia. Atente-se para a descrição do fato.

Em um bloco de aula sobre a inovação e da ruptura tecnológica, com objetivo de levar os alunos a entender os possíveis impactos de uma inovação tecnológica na sua área que irão atuar, bem como diferenciar os vários tipos de inovação. Para tal, os alunos foram levados a aplicar os novos conceitos à sua realidade de trabalho. Receberam, com bastante antecedência, um texto recortado de um livro. Junto com o recorte, que buscava criar um pano de fundo comum à discussão, e também foi disponibilizada a descrição de uma “ferramenta de orientação informatizada da inovação” e algumas perguntas para estimular o raciocínio prévio sobre os potenciais da tal ferramenta.

Na aula, introduzi o assunto com um trecho do filme Matrix, onde o personagem Neo aprende diversas artes marciais em um curto período de tempo, através de um legítimo download de habilidades a partir de um computador. A seguir, exibi também aproximadamente 7 vídeos curtos para demonstrar objetos encontrados no Youtube. Cada vídeo exemplificava algum aspecto relevante para que os alunos construíssem uma visão daquilo que se poderia obter com a ferramenta descrita nas leituras. Após os vídeos, entramos na discussão, que era o grande objetivo das aulas. A partir da pergunta “supondo que a ferramenta existisse e estivesse disponível em seu ambiente de trabalho, como tornar mais eficiente a atuação dos profissionais de uma empresa?”. Passamos a explorar as implicações, os riscos e as oportunidades criadas pela nova tecnologia para o dia-a-dia das organizações. Esta experiência pareceu bem sucedida, porque possibilitou a discussão com os momentos mais aquecidos das aulas. Alguns alunos comentaram que as aulas sobre aquele assunto passaram rapidamente; outros tiveram (e reconheceram ter tido) sentimentos negativos diante da ferramenta (“acho que o funcionário da empresa sempre será necessário!”), mesmo diante qualquer avanço tecnológico. Embora a negativa deste comentário jamais tenha sido proposto. Fico pensando: o que justificou o sucesso desta aula? Habilidade do professor em evitar polêmicas conceituais pouco úteis ao objetivo da aula? Outro indício de sucesso seria o avanço do entendimento do próprio professor sobre os obstáculos a esperar para a implementação de uma ferramenta similar àquela discutida. Ainda percebo que fica o desafio de ir além da animação da turma para buscar evidências de que parcela da turma efetivamente atingiu os objetivos colocados para aquela aula. Outro questionamento é se o professor poderia ter retomado algum conceito exposto antes da discussão para aprofundar o aprendizado pela turma? (DC1).

O grupo de colaboradores definiu o caso como uma experiência exitosa, mas que merecia alguns cuidados. Dependência dos professores e alunos em uso de recursos audiovisuais. Ampliaram as discussões com as alertas a seguir:

Se quisermos uma sociedade mais equilibrada e justa, este objetivo, resta investir-se na formação de alunos críticos, capazes de nortear sua vida, sua história, decidir, discernir, participar e transformar o meio em que vivem; mesmo que para isso tenhamos que ser mediadores, principalmente fazendo uma crítica sobre a lógica do mercado, as vezes nós somos escravos do mercado. É importante neste caso não só fazer o aluno a compreender o conceito, mas ser crítico ao conceito, aprender as ferramentas, mas ser crítico a ela. Nem todas as empresas têm os mesmos problemas, cenários, missão, exigindo de nós professores por meio da

nossa autoridade a provocar esse olhar acadêmico e crítico dos nossos alunos (Síntese do grupo).

Conclui-se que as questões mais intrigantes observadas no caso de ensino devem ser trabalhadas por todos da sala de aula; deve-se usar da experiência na utilização de questões práticas e do uso de recursos audiovisuais para aprender, da práxis, simultaneamente, acreditando na transformação humana, social e política. Isso não é mágica, nem muito menos utopia, é tão somente consciência e trabalho em prol do ensino de qualidade. “O trabalho deve ser indagativo, baseado na teoria científica, motivador e prazeroso” (DC2). A prática do professor é algo positivo, é sinal de que ele tem comprometimento com a profissão, quando prepara e se dedica à área de atuação. Percebe-se que é mais fácil conseguir o envolvimento do aluno quando o professor valoriza e compreende os seus saberes, ou seja, entra no mundo do aluno. Observa-se a habilidade com que o professor articula os saberes da sala de aula com a realidade das empresas, provocando um debate acerca da inovação nas organizações.

7.1.11 Considerações finais dos casos de ensino

Observa-se que os saberes do trabalho docente, no que se refere à articulação com as experiências profissionais, podem ser visualizados nos casos de ensino, ou seja, os elementos que interferem na elaboração da profissionalidade do professor do ensino superior. Ressalta-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos colaboradores que foram narradas demonstraram a forma comprometida como convivem com a profissão. Estas deliberações expressas nas discussões contribuem para a compreensão da construção da competência profissional, mesmo que às vezes pareçam limitadas às questões de estratégias e metodológicas, não situando o evento no contexto macro, institucional. Atenta-se para os seguintes pontos presentes nos debates das situações de caso de ensino:

- em cada deliberação realizada, observa-se uma racionalidade pedagógica;
- as exigências da docência têm relação direta com significado da ação de

ensinar como um trabalho. Quanto mais há uma compreensão do trabalho situado em um contexto de complexidade, mais clara se desenvolve uma relação intersubjetiva entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem;

- a competência profissional docente não se faz de forma linear, mas é elaborada pelas experiências tecidas na trajetória pessoal e profissional. Cada evento narrado expressa uma maneira de manifestar sua competência, não tendo fórmulas mágicas de resolver as questões pedagógicas, apontando os problemas desafiados que ajudam a pensar e refletir a prática docente no ensino superior;

- as competências manifestadas mobilizam-se por meio da epistemologia da prática, relacionando os saberes específicos do conhecimento, dos saberes da experiência e dos saberes didáticos, expressos pela inquietação com a efetiva transformação da matéria. Percebe-se que um dado facilitador dessa relação dos saberes é a prática do exercício da profissão da área de atuação;

- a importância dessa prática profissional situada no contexto se evidencia. A docência é apreendida, fazendo esta articulação com os conhecimentos construídos. Percebe-se que nessa elaboração da competência e aprendizagem docente os aspectos relacionados à dimensão intrapessoal e interpessoal foram os mais instigantes; e

- outro dado fortalecido pelos colaboradores foram as crenças e pressupostos subjacentes as suas deliberações. Em alguns eventos, observa-se que as decisões são fundamentadas na racionalidade instrumental explícita pela aplicabilidade de uma teoria ou pela necessidade de resolver questões pedagógicas complexas por operacionalização de estratégias didáticas. Em outros casos de ensino, nota-se que as deliberações desenvolvidas são embasadas pela racionalidade comunicativa, visualizadas pela relação teórico-prática e por uma capacidade de refletir e reconstruir a prática.

Com base nos pontos observados, afirma-se a docência no ensino superior como profissão, que requer diferentes saberes e a pesquisa colaborativa, por meio de debates e discussões, contribuiu para a elaboração desses saberes, na dimensão investigativa e formativa. Conclui-se pela necessidade de mais espaço de troca de experiências apontando uma reflexividade; reflexividade mobilizadora de saberes interativos e intersubjetivos.

7.2 Como transparece a experiência de outra área de atuação na forma de ensinar do professor?

Este tópico apresenta uma síntese dos dados obtidos por meio da observação de aulas desenvolvidas pelos colaboradores da pesquisa, tendo como foco manifestação da articulação dos saberes docentes com os saberes do exercício da profissão da área específica. Na ocasião das observações, foram elaborados registros tendo como instrumental norteador o Apêndice C.

A observação se desenvolveu nos turnos manhã e noite, agendado com antecedência com o professor, sendo registrada no diário de bordo. Os professores demonstraram abertura quanto ao procedimento, não apresentando resistência para a ação. Mesmo com essa abertura e disponibilidade dos sujeitos, dois fatos se destacaram na ocasião dos agendamentos das observações de aulas. O professor comunicou-se pelo telefone e informou: “amanhã não haverá aula, porque será ministrada uma palestra com convidado do mercado” (DC6) e o outro disse “na quarta-feira não haverá aula, porque nós vamos para o laboratório” (DC10). Ficou-se pensando, então, qual seria o conceito de aula, buscando-se, pois, conceituar, definir aula, significando como o espaço expresso de intencionalidades, carregado de valores, conflitos, consensos e contradições; não se limita a um espaço físico, com definição de tempo, mas um local, momento de produção de saberes individual e coletivo; ou conceituado por Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 175), a aula universitária “[...] é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorrer com a relação dialógica entre professor e alunos”.

As aulas observadas são desenvolvidas em sua maioria por meio da exposição dialogada, utilizando recursos multimídia e esboços no quadro. Em outros momentos, as aulas consistiram em debates sobre questões profissionais, muito embora as questões abordadas, as vivências estivessem na cabeça do professor que não conseguia envolver o aluno, sendo manifestada, por exemplo, com poucas intervenções dos alunos em questões da prática profissional.

O professor perguntou sobre o texto e nenhum aluno se manifestou, ficando figurativa a forma que usou as estratégias.

Questionou novamente: alguém já ouviu falar em BSC (*Balanced scorecard*)? Explicou o conceito. Disse: querer emagrecer é um objetivo ou uma meta? Ele mesmo respondeu: um objetivo porque não têm dados. Continuou explicando. Alguma dúvida? Ninguém respondeu? (DC1).

Nos livros não estão a prática. Na aula passada vimos sobre custos fixos e sazonalidade e questionou a turma o que se entende a sazonalidade. Procedeu a explicação do conteúdo, dando exemplos de empresas cearenses e fazendo relação com as aulas anteriores. A turma silenciou-se. O professor continuou fazendo cálculos no quadro e questionando os alunos: “se tiver uma fiscalização da receita federal, o que fazer de acordo com as normas internacionais”. O professor apresenta dados atuais de acordo com as normas internacionais (DC4).

Nesse enfoque observa-se a distância das vivências e dos mundos do professor e do aluno; principalmente nos primeiros momentos das aulas, também visualizado na aula o fato de que o professor relacionava a maior parte do tempo às questões práticas da profissão. Somente ele fazia uso da palavra, como expressa

Iniciou falando da palestra sobre jornalismo cultural da aula anterior: “foi superlegal, a linguagem foi acessível”. Esperava-se que vocês questionassem quando o palestrante disse que o jornalismo cultural é entretenimento. Nós já falamos no segundo caderno, o que derivou disso... Eu esperava que o profissional dissociasse jornalismo do segundo caderno Vida e Arte, estes cadernos não podem ser considerados jornalismo cultural. Como editor de caderno não pode aceitar isso. Participou da história do Jornal e não pode negar, não pode desconhecer. Não se pode aceitar a negação do jornalismo especializado. A Folha de São Paulo, por exemplo, tem Caderno Mais. Falta no jornal citado trabalhar o conceito de cultural. Quem é da literatura cearense? Problematizou. O professor fez um teatro corporal imitando um jornalista do mercado, detalhado o que significa o papel do jornalista especializado. O professor anunciou outras palestras com jornalistas com profissionais do mercado, jornalista investigativo sem ser jornalista policial (DC7).

Assume-se aqui a importância da articulação das experiências profissionais para a formação dos sujeitos que vão substituir ou trabalhar com os professores no mundo do trabalho no futuro. Para isso, a centralidade do ensino deve ser na aprendizagem do aluno, como explicita Masetto (1998, p. 36), “quando pensamos em ensinar, as ideias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir”. Já que têm maior experiência do que o aluno, acaba por monopolizar o ensino.

Contrapondo o ensino centrado no professor, atenta-se para a importância de valorizar os saberes dos alunos, bem como envolvê-los nas atividades. Nada adianta o professor realizar a articulação com questões práticas se

ele não consegue “persuadir” o aluno para essa aprendizagem, como é acrescentado por Tardif (2002, p. 11):

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Nesse sentido os saberes dos professores se diferenciam dos saberes dos alunos. Foram observadas práticas que conseguiam expressar essa valorização dos alunos intermediada pelo nível de participação e envolvimento com a aula, ou seja, pela interação com o conhecimento, conforme registros:

O professor anunciou o objetivo: hoje vamos aprender a elaborar estratégia. O aluno interrompeu: A Del Valle é da Coca- cola? O professor fez um comentário sobre o assunto. Chamou o aluno pelo nome e questionou: explica para o grupo, para que serve um planejamento estratégico?- Depois explica sobre o assunto expondo um texto “Os cegos e o elefante”. Cada aluno lê uma estrofe. Faz a análise do texto para os alunos sobre o planejamento estratégico e a importância da quebra de paradigma e pensar de forma holística e sistêmica (DC3).

Orientou quanto à atividade a ser desenvolvida, que não pode “aperriar” porque no dia a dia do jornalismo é assim, muita coisa e você tem que encarar. Depois dos esclarecimentos o professor apresentou duas reportagens. Uma do fantástico “Campos de concentração em Senador Pompeu no Ceará” e outra da Ana Maria Braga e explicou sobre estilo. “Vocês vão observar os estilos das duas reportagens”. Foi explicando detalhadamente os elementos de uma reportagem que falou anteriormente com participação da turma. No que se refere à importância da voz ativa, exemplificou com “O sapato que atingiu o presidente” (nesse momento a turma interagiu, participando ainda mais da aula). Foi realizado um debate sobre a linguagem das duas reportagens, destacando a linguagem simples das duas reportagens (DC8).

Considera-se que, para relacionar os saberes docentes com os saberes de outra área do conhecimento, o professor tem que necessariamente envolver os alunos nessa ação pedagógica. A relação teórica e prática apresentada por meio das experiências acumuladas na trajetória pessoal e profissional dão sentido, significados aos conteúdos estudados. Nesse sentido, Cunha (2005, p. 81) alerta:

“em geral, teoria e prática são entendidas como tarefas separas e até excludentes, desenvolvidas uma a margem da outra.”

A aproximação teórica e prática, bem como a experiência profissional em outra área de atuação foi também percebida quando se buscou relacionar os teóricos da área do conhecimento e as empresas do mercado de trabalho, como desenvolveu o professor:

Fez recapitulação da aula anterior e falou sobre um vídeo do guru da área, Porter. Definiu conceito de estratégia, questionando a turma sobre as estratégias da empresa Del Valle. A turma foi interagindo e depois o professor questionou: quem fez o estudo de caso? Começaram a conversar sobre o caso (DC3).

O professor iniciou a aula, justificando porque não ia dar prova. Disse que quer que os alunos coloquem a mão na massa, fazendo uma reportagem. Explicou que o aluno de jornalismo tem que ter uma linguagem clara, menos acadêmica porque quem assiste são todas as classes sociais. Registrou no quadro os elementos para uma produção de reportagem: começar forte (atual), entender o que escreveu, enumerar os primeiros fatos e forte com ordenamento das informações, pensar antes de escrever, escrever de maneira que você fala, ser simples, não fazer rodeios, uma ideia por frase com períodos curtos, voz ativa, ênfase no fim da frase, frases completas, ser conciso, parar na hora certa, ser específico e ter estilo. Citou exemplos de reportagem que fez para a TV (DC8).

Essa aproximação com a experiência profissional indica que “as intervenções educativas por se tratar de práticas situadas em contexto intersubjetivo, são moldadas pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática” (THERRIEN, 2002a, p. 3). Enfatizando ainda mais as práticas situadas na sua forma de ensinar, o professor continua com interferências:

Orientou que os alunos deverão transformar uma matéria em 3 minutos. Lembrar de contextualizar a matéria. Alguma dúvida? As regras estão claras? Agora nós assistir os boletins que vocês produziram. Aproveitou para falar da câmera. E depois vamos analisar as passagens (filmagens com entrevistas). Os alunos encaminharam para a sala ao lado para a atividade prática. Neste momento cada aluno foi se vendo no vídeo, fazendo uma autoavaliação e sendo avaliados pelos colegas. Sugeriram comentários: “eu mexi o braço, não tive postura”. O professor reforçou e estimulou o aluno elogiando o seu desempenho e solicitando que o grupo assistisse novamente para uma melhor análise. Disse: vocês são melhores do que eu quando comecei a carreira de jornalista. E continuaram as análises: um aluno disse: “eu não gostei, estou horrível? - Estou sorrindo em uma matéria triste. Texto longo. O professor fez as intervenções: é ruim texto longo, o melhor é dividir em informações curtas. Da próxima vez vai ser melhor e informou sobre o livro que dá suporte a reportagem. Falou sobre postura e

tom de voz.- E a questão do sotaque? O professor tranquilizou o aluno em relação a esse item (DC8).

As aulas evidenciaram essas experiências em outras áreas de atuação por meio das estratégias desenvolvidas. Em síntese, foram expressos os achados da investigação como se apresenta na sequência.

- A relação intersubjetiva se desenvolve entre os pares, e alunos e professores, ora com outras participações com profissionais que atuam no mercado de trabalho, numa dinâmica entre os sujeitos e a profissão como objeto do conhecimento.

- Os saberes são construídos com base na socialização das experiências vivenciadas na prática da profissão.

- Muitas vezes a experiência da profissão fica no imaginário do professor, não conseguindo envolver o aluno quando centraliza o processo de aprendizagem.

- Percebe-se a importância do trabalho coletivo expressa quando os alunos fazem intervenções articulando outras experiências, como estágio, pequenas vivências como gestores de organizações.

- Na articulação teoria e prática, mobilizou-se o conhecimento por meio de discussões dos problemas e situações reais da profissão. Essa mobilização deu sentido aos conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica.

- Mesmo não sendo o foco da investigação, a pesquisa não visualizou a relação intrínseca entre ensino e pesquisa. Atividades de ensino que proporcionam a pesquisa não foram desenvolvidas pelas observações realizadas.

- As experiências de outra área de atuação foram percebidas pela interação dos sujeitos, pelos exemplos detalhados na aula, pela relação com o mundo do trabalho, pelas situações práticas discutidas.

Com suporte na síntese das análises, observou-se no percurso da investigação que, de forma geral, os professores colaboradores são impulsionados e marcados “pelo chão da experiência” onde se materializa sua prática profissional, permeados de acertos e erros das situações de trabalho. De acordo essa afirmação, a articulação do exercício profissional com os saberes de ensinar apresenta-se como indicativo para a formação integral do aluno, ou seja, do profissional que vai atuar no futuro no mercado de trabalho.

8 CONCLUSÕES

A pesquisa abordou a temática da competência profissional de professores dos cursos de bacharelado, no enfoque da metodologia colaborativa em relação à articulação dos saberes da docência com os saberes da atuação da área específica da formação. O foco deste trabalho voltou-se para o estudo dos professores do ensino superior que atuam nas duas profissões, da docência e da área específica de formação, que explicitaram, sobre suas aprendizagens na docência, as dificuldades, desafios, competências elaboradas no percurso pessoal e profissional e a articulação das duas profissões de atuação.

Teve-se como questão central da investigação: como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência docente? As questões norteadoras da pesquisa foram: quais são os implicativos decorrentes de sua trajetória profissional e de vida que interferem na sua ação em sala de aula, na sua competência docente? Como são constituídos e mobilizados os saberes da experiência? Como os saberes dessa formação interferem na sua ação em sala de aula, no modo como exercem a docência universitária? Quais as implicações da competência profissional constituída pelos professores do bacharelado ante os desafios da formação profissional em nível superior? Com base nos dados das entrevistas e encontros reflexivos, notou-se que os professores deliberam as ações pedagógicas e a metodologia de trabalho com amparo nas experiências na docência e em outras atividades profissionais.

Os dados das análises aqui procedidas apontaram que os professores colaboradores desta investigação elaboraram a competência na docência superior no decorrer da trajetória pessoal e profissional. Elementos como influência familiar, envolvimento em projetos de monitoria quando da formação inicial, militância em movimento estudantil, e atuação na área específica de formação no mundo do trabalho interferiram na constituição de uma competência profissional. Constatou-se que os professores colaboradores percebem a importância da dimensão pedagógica, bem como as habilidades necessárias para um bom desenvolvimento

da profissão docente. Verificou-se, contudo, que o tempo destinado às atividades inerentes ao exercício da docência como refletir a prática, planejar as ações pedagógicas, articular pesquisa e ensino, avaliar a aprendizagem do aluno e fazer a gestão de classe ainda não são valorizadas em relação ao trabalho da área específica, contribuindo para a improvisação das ações no espaço acadêmico, reforçando a ideia da docência como atividade complementar e não como profissão com características específicas.

Foi evidenciado na investigação o fato de que os professores procuram articular os saberes das experiências com os saberes profissionais. Se por um lado a epistemologia da prática se apresentou como a mobilização e articulação do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais no espaço da sala de aula por meio de suas deliberações, de outra parte, o modelo dominante alicerçado na prática dos profissionais é focado na racionalidade técnica e na tendência da resolução instrumental de problemas, mediante a aplicação de conhecimento técnico.

O estudo demonstrou que os docentes vivenciam o predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, em detrimento da perspectiva pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem. Essa racionalidade reforça a dicotomia entre a teoria e a ação nas práticas pedagógicas do ensino superior, como também na matriz curricular dos cursos, separando aulas teóricas e práticas. Apresentou-se o reducionismo da ideia da competência docente relacionado ao domínio de técnicas didáticas para um bom desenvolvimento das aulas.

Os depoimentos dos docentes, no primeiro momento, apontaram para a ênfase na experiência ainda na perspectiva do praticismo, ou da experiência pela experiência sem muita reflexão. Aos poucos, em decorrência da abordagem colaborativa da pesquisa com o grupo, a importância da dimensão reflexiva foi se tornando necessária, bem como ocorreu também com a aproximação de experiência na docência e na área específica de atuação.

Com fundamento nessas constatações, podem ser evidenciados alguns elementos importantes que contribuiram para compreender a problemática da investigação.

As análises indicaram que os saberes da docência superior estão imbricados com os saberes do campo específico de atuação do profissional do mundo do trabalho. A docência é uma profissão complexa e o professor vai aprendendo a exercitá-la no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Essa profissão exige competências diferenciadas que, necessariamente, requerem mobilização e articulação. A competência se faz em uma racionalidade pautada na epistemologia da prática com a reconstituição dos saberes.

Em decorrência da abordagem colaborativa de pesquisa, valorizando as vozes dos sujeitos, para coletivamente compreender a articulação da profissão específica e da docência, bem como sua relação com a elaboração da competência docente, por meio de discussão, debates e reflexões, os conteúdos analisados mostraram a complexidade do fenômeno investigado, campo do conhecimento imbricado pelos elementos que o dinamizam. Essa dinâmica envolve aluno, professor, instituição, espaços, projetos pedagógicos da graduação e questões objetivas e subjetivas da profissão.

Nesta dinâmica, o professor vai estruturando suas deliberações por meio de suas experiências, às vezes pela intuição e em outros momentos estas se dão pelos saberes construídos na trajetória pessoal e profissional. A realidade do ensino superior com muitas exigências e normas, torna necessária uma reflexividade acerca dos eventos e situações da prática docente. Aborda-se, desta forma, um processo de elaboração da competência docente que emerge da rotina para o ato de reflexão da prática, não de modo individualizado, mas coletivo, na troca de experiências com os pares.

A competência docente na dimensão coletiva manifesta-se pelo sentido dado à profissão, não sobrepondo uma sobre a outra. Refere-se aqui às duas profissões: docência e a profissão da área específica do conhecimento. Sob este aspecto, o sentido da profissão é manifestado pelo tempo despendido a ela, bem como o comprometimento às exigências inerentes a docência; efetivando, assim, o profissionalismo por sua dimensão ética, a profissionalização pelo enfoque das condições de exercer a profissão e a profissionalidade pelos saberes mobilizados para exercer bem a docência.

A dimensão do profissionalismo compreende a intencionalidade do trabalho docente como instrumento na graduação de profissionais que atuarão no

mundo do trabalho. Atenta-se nesse caso para a importância de relacionar o perfil do egresso ao projeto de cada curso. Nesta dimensão, focaliza-se dois pontos centrais: o enfoque político manifestado pela intencionalidade do professor e seu comprometimento; e o outro o enfoque ético, quando há uma preocupação com os valores implícitos e explícitos nos conteúdos desenvolvidos. Ensinar, formar, educar, instruir, transformar e ser fazem parte das ações dos docentes, na preocupação com a formação dos sujeitos em sua totalidade.

A profissionalização volta-se para a compreensão de que o professor precisa de condições objetivas e subjetivas para exercer a docência, cabendo à instituição definir políticas de valorização do magistério. Somente se admite falar em competência docente quando for condicionada à dimensão da profissionalização. Já a dimensão da profissionalidade é manifesta pelas competências elaboradas na trajetória profissional. Saberes como planejar, avaliar, pesquisar, fazer gestão de classe, interagir, mobilizar tempo, conteúdo e espaço são tecidos na articulação das profissões.

Atenta-se para o entendimento de competência docente, questionando-se: toda ação docente tem que ser necessariamente competente? Reforça-se a complexidade do fenômeno, sendo exigido um cuidado sobre a racionalidade presente no termo. A competência ao olhar de quem? A expressão não é um conceito imutável, sendo a docência um trabalho interativo, o saber fazer bem extrapola quando se efetiva com o outro, pelas interações. Assim, o sentido da competência docente implica o desafio de compreender as concepções subjacentes ao trabalho docente no que se refere às dimensões social, política, ética, afetiva e subjetiva.

Desse modo, o trabalho docente apresenta uma racionalidade pedagógica que mobiliza os saberes do exercício da profissão da área específica, dando um novo sentido aos saberes da docência. Esta mobilização é expressa por meio das situações práticas discutidas em sala de aula e suas deliberações, entendidas por decisões na ação, oriundas dos saberes das experiências, dos saberes acadêmicos, das rotinas e das aprendizagens com seus pares. Então, afirma-se que a competência docente tem como alicerce os saberes advindos das experiências, tanto da própria docência como da prática da profissão da área de conhecimento específico.

Na interação com os professores colaboradores, observou-se a tendência a uma profissionalidade ainda respaldada por questões técnicas e instrumentais. Tal observação se configura pela óptica de formação de um profissional para atuar no mundo do trabalho com a competência técnica específica. Isto reforça a conclusão da necessidade de contemplar no ensino superior discussões amplas, envolvendo questões políticas, sociais e éticas.

Com base nesta necessidade, há uma sensação de que os professores colaboradores buscam ações mais críticas, mas esbarram na rotina, pela falta de socialização com os pares, falta de tempo, assim ficando mais “cômodo”, fácil agir pontualmente. A pesquisa colaborativa ajudou a rever essas práticas, ficando o questionamento: o que fazer depois? Como continuar proporcionando práticas reflexivas e dialógicas?

A busca de ações críticas evidencia uma possível ruptura com uma concepção normativa de ensino superior e a aproximação do conceito de ensino mais interativo e reflexivo, marcado pela intersubjetividade e pelo entendimento. Sob esta constatação, o trabalho docente se volta para a racionalidade comunicativa, quando, na ocasião da pesquisa colaborativa, os professores viabilizaram um processo formativo com base no diálogo e na reflexão.

Logo, a racionalidade expressa no trabalho dos professores dos cursos de bacharelado apresentou-se por ações ora meramente técnicas, ora por ações interativas. Essas ações norteiam uma epistemologia da prática e conhecimento na ação com os seguintes indicativos:

- a profissionalidade do professor não se constitui por normas de como se delibera na docência. É elaborada no percurso pessoal e profissional, situada em um contexto interativo, manifestando-se na intersubjetividade. Decorre da relação entre os sujeitos com os conteúdos transformados;

- o trabalho docente é uma profissão complexa, exigindo o desenvolvimento de competências técnicas, humanas e políticas dos profissionais que atuam, apontando a pesquisa colaborativa como alternativa de formação dessas competências. Requer reflexão e investigação da prática;

- a epistemologia da prática, vista como a mobilização dos saberes situados na prática, por meio de ações reflexivas no cotidiano da docência, implica a

uma visão crítica do conhecimento; e

- o docente é o gestor das experiências do trabalho da área específica com a docência. Não é aquele que vai ensinar de forma linear como se faz, mas, com base na prática profissional, medeia uma reflexão dessa prática e dos caminhos possíveis para ação.

Percebeu-se que a discussão da temática docência no ensino superior ainda é recente. Pensar em formação pedagógica para professores do ensino superior é aos poucos indicação dos fóruns em pesquisas educacionais e a universidade como *locus* de atuação do professor e questionada como espaço de refletir novas formas de pensar não só a educação superior, mas também a sociedade como um todo, na preparação dos profissionais que atuarão no mundo do trabalho.

Nesse sentido, acompanhou-se a trajetória desta pesquisa, emergida no cotidiano da instituição investigada, com o olhar voltado para a articulação do exercício da profissão da área específica com a docência.

O suporte teórico-metodológico enfatizado nesta tese contribuiu para olhar criticamente o fenômeno investigado. Proporcionou uma reflexão das abordagens que fundamentam o trabalho docente e suas implicações. A dinâmica de transformação da prática vivenciada na pesquisa foi sendo analisada por meio das observações e registros que se fizeram de todo o processo colaborativo, com os indicativos obtidos e com as intervenções a que se procedeu, bem como as dos professores colaboradores.

A pesquisa colaborativa realizada possibilitou vivenciar uma nova forma de relacionar formação e investigação, experiências e aprendizados registrados nesta tese. Ressalta-se, porém, que não se pode negar as limitações da pesquisa, tais como: - a dificuldade em investigar e formar simultaneamente; estar perto e ao mesmo tempo tomar distância do fenômeno de investigação; fazer intervenção com cautela, sem pretensão de definir normas de deliberações em sala de aula e lidar com a falta de tempo para apropriar as mudanças necessárias à profissão; e, a dificuldade em relacionar a prática com os textos estudados nos encontros de investigação.

As reflexões voltaram-se para os aspectos ligados à teoria e à prática e, em consequência, para apropriação de um perfil de competência respaldado na racionalidade comunicativa, tendo como referência a socialização dos saberes, a ética, a elaboração da autonomia discente e docente, bem como a epistemologia da prática.

Afirma-se, com nitidez, a mudança de posturas e de concepções dos professores colaboradores, visualizados por pequenos “desequilíbrios” cognitivos nos modos de agir expressos nos debates. Os resultados apontaram que a competência docente e os dilemas que a envolvem se manifestam coletivamente. Nesse aspecto, os sujeitos da instituição investigada, aprendem a ensinar com o outro na intersubjetividade, e procuram cada vez mais práticas de cooperação, fortalecendo a rede de experiências. Na investigação, considerou-se como elemento central a importância da articulação das profissões e a forma como foram realizados o monitoramento e as reflexões das ações pedagógicas.

As reflexões manifestadas no processo colaborativo permitiram mudanças, embora tímidas, mas significativas, elencadas a seguir:

- a convivência despertou provocações de ordem epistemológica manifestas pela compreensão da docência como profissão;
- a percepção da importância da cultura colaborativa entre os professores;
- a prática de abertura para intervenções entre os pares;
- a apropriação das exigências inerentes à profissão docente;
- o entendimento da contribuição da profissão da área específica para os saberes da docência, despertado para a importância da articulação dos dois ofícios.
- o investimento na disponibilização de tempo para a docência.

A pesquisa evidenciou que a transformação de práticas sucede no processo coletivo, prevalecendo ainda, ações individualizadas e departamentalizadas. A mudança de prática dos professores não acontece de modo mágico, indicando a necessidade de outros trabalhos sistematizados que contribuam para o desenvolvimento profissional docente. Assim evidencia-se a importância de se implementar uma política de formação contínua do professor nas instituições de

ensino, bem como de se reafirmar a valorização do magistério como condição determinante na elaboração da profissionalidade docente.

Ao concluir-se a pesquisa destacou-se por um lado a visão da profissão docente como *status*, tendo maior credibilidade em outros campos profissionais, ou seja, nas empresas de atuação. Por outro lado, ainda o ofício é situado como atividade complementar. No percurso colaborativo, ficou o aprendizado evidente da importância do saber específico da matéria relacionado com os saberes pedagógicos e da experiência.

Para finalizar, assinala-se outro aprendizado: a necessidade de outras pesquisas sobre a docência no ensino superior, principalmente com um caráter interventivo. Indica-se para o desenvolvimento profissional docente a metodologia colaborativa, uma vez que se evidenciou um excelente potencial investigativo e formativo, apresentando nesta tese um percurso possível, na certeza da importância de extrapolar outras revelações e compreensões acerca da temática.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Entre o Público e o Privado na Educação: interfaces entre o Estado e a Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, J. M. **Reformas do Ensino 1891 a 1996**. Belo Horizonte: Lâncer, 1997. V. 2.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. I. Alarcão et al. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora, 1996.

ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: UNIVILLE, 2005.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. et. al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, p.301-309, dez.1999.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas - Revista semestral da Faculdade de Educação** - Brasília, UNB, p. 25-42, 2008.

AUBRET, J. et al. **Savoir et Pouvoir: les compétences en question**. Paris: PUF, 1993.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUER, C. Política de expansão do Ensino Superior: a classe operária vai ao Campus. **Eccos - Revista Científica**, V 8 n. 2, Uninove, São Paulo, p 449-470, 2006.

BAZZO, V. L. **Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2006, p. 171-202.

BESSY, C. La Certification des Compétences en Grande Bretagne: les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales. **Formation et Emploi**, nº 71, 2000.

BIANCHETTI, L. NETTO, A. M. **“Reféns Da Produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em 4 junho 2011>.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia a ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí, Ed Unijuí, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL Ministério da Educação. INEP. **Relatório técnico do cadastro dos docentes do ensino superior**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010**. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 15 de setembro de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Graduação –** Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 15 de setembro de 2008.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, M. C. M., PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Orgs). **Formação de Professores** - Perspectivas educacionais e curriculares. Portugal: Editora Porto, 2003.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Vol. 1, n. 1, p.129-147, Maio/2009.

CASTRO, M. H. G. Os desafios da expansão privada. In: FÓRUM NACIONAL DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR BRASILEIRO. **Anais...** Rio de Janeiro. Consultor, 2002.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. In: RENIÃO ANUAL ANPED, 26, 2003. **Anais...** Poços de Caldas, MG (Completo em CD ROM).

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulima, 1995.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas : Papyrus, 1994.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do Ensino Superior**: Identidade, Docência e Formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

_____. **O professor Universitário na Transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l' »idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires e praticiens enseignants. **Revue de sciences de l'éducation**, Vol XXIII, No. 2, p. 371-393. 1997.

_____. La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. **Recherches Qualitatives**, Trois-Rivières, n. 18, p. 371-393, 1998.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Vol. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009.

DOYLE, W., (1986). **Classroom organization and management**. In: WITTROCK, M. C. (dir.). Handbook of research on teaching. 3ª ed. Nova York: Macmillan, 1986

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, N. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo**. In: LOMBARDI; J. C; SAVIANI, D. (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

ENQUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991, p. 41-61.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C. M; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Orgs). **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Portugal: Editora Porto, 2003.

ESTEVE, J. M. **O Mal-estar Docente**. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livros, 2006.

FLORES, A. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. **Perspectiva**, 21 (2), Florianópolis: Editora da UFSC, p. 391-412, 2003.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa Ação**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1989.

Gage, N. L. **Paradigms for research on teaching.** N. L. Gage (Ed.). Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally, 94-141, 1963.

GALLART, M. A.; JACINTO, C. Competências Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. **Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo**, CIID/CENEP, nº 2, Buenos Aires, dez, 1994.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, p 85-90, ago/1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Professor como ator racional: que racionalidade de saber? Que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al (Org). **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2002.

GERVAIS, F.; LOIOLA, F. A. Cognição Situada e a Formação Prática para o Ensino. **Educação em Debate**, Fortaleza, Nº 39, p 15 a 25, 2000.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HABERMAS, J. **Technik und Wissenschaft als "Ideologie"**. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1978.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Tradução de Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996.

HARGREAVES, A. **Revisiting voice. Educational Researcher**, Washington, DC-25(1), p.12-19, 1996.

_____. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Cassell, 1998

HIRATA, H. S. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. et al. (Org). **Empregabilidade e educação: Novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: Educ, 1997.

HYPÓLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente - uma análise a partir das relações de classe e gênero**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1994.

HOUSSAYE, J. Une Illusion Pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris: INRP, nº 334, p 28-31, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa - Investigação, Formação e Produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **La Formación del Profesorado**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.

_____. **Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Construção da profissão docente/profissionalidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org) **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACERDA, C. R. **Projeto político-pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: LCR, 2004.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, D. O futuro do hoje e os estudantes. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 553- 572.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?", in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002

LOIOLA, J. L. S. L. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.

MACHADO, A. R. **O Programa Universidade para Todos - PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da Educação Superior.** Tese de doutorado. Fortaleza: UFC, 2009.

MAMEDE, M.A.; THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. As transformações da matéria e o desenvolvimento profissional docente. XVI EPEN. **Anais...** Aracaju, SE, 2003. CD-ROM.

MARKERT, W. **Trabalho, comunicação e competência.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARTINAZZO, Celso J. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Editora Summus, 2003.

_____. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 9-26.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFScar, 2002.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo – SP: Cortez, 2002.

MONTMOLLIN, M. La Compétence dans le Contexte du travail. In: PARLIER, M.; WITTE, S. **La compétence: mythe, construction ou réalité?** Paris: Ed. L'Harmattan, 1994.

MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino Superior - identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2001.

MUSSAK, E. **Metacompetência**: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal. 2ª. ed. São Paulo: Editora Gente, 2003.

MUSSI, A. A. **Docência no Ensino Superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, M. (Org). **Pensando a educação**. São Paulo: Unesp, 1989. p. 36-37.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. B. de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. **Educação do Trabalhador**, v. 3, CNI-SESI, 1999.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. Campinas: UNICAMP, 2003.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e Profissão docente** - Um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PERRENOUD, P. **De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?** In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda. Ed., 1995.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Compreender e Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo** - Uma reflexão sobre a prática. 3º ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000a.

_____. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. PEREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000b.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. São Paulo: Artmed Editora, 1999.

_____. Profesionalización docente y cambio educativo. In: ALLIAUD, A.; DUSCHTZKY, L. (Orgs). **Maestros práctica y transformación escolar**. Buenos Aires: Miño y Davila, 1992.

SANTIAGO, M. E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETO, J. (Org). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. p. 113-117.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Afrontamento, 1995.

SANTOS, C. M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. Trabalho e Educação, **Revista do NETE**, n. 4, UFMG, ago/dez/1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica** - primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). The case for education. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217,

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. _____. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva, Brasília, Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber. **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: Pannômica, 1991.

TARDIF, M. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, SOARES, RIBEIRO (Orgs). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

THERRIEN, Â. T. S. **Trabalho docente**: Uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: Educ, 1998.

THERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 1993.

THERRIEN, J. . Intersubjetividade e aprendizagem: a apreensão de saberes, sentidos e significados no trabalho docente. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Anais ENDIPE **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte : UFMG, 2010. v. 1. p. 1-10.

_____. **Docência universitária**: Instrução ou formação. Fortaleza: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, Colóquio 5, 2002a.

_____. O saber do trabalho docente e a formação de professor. Fortaleza. In: ALEXANDRE NETO, S.; MACIEL, L. S. B (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Faculdade de Educação. São Paulo, Campinas: Papirus, 2002b. p 103-114.

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIJUÍ, vol. 12, n. 28, 1997a.

_____. A dimensão da experiência na ação pedagógica na prática situada articulando os saberes da docência. A natureza reflexiva da prática docente: Elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate**, nº 33, Ed. UFC, 1997b, p. 5-10.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, v.9. n.1, 2006.

THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N. **Os trabalhos científicos e o estado em questão: reflexões teóricas – metodológicas.**” In: XVI EPEN, **Anais...** Sergipe, 2003. CD-ROM.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: XVI EPEN, **Anais...** Sergipe, 2003. CD-ROM.

THERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. A. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, José Álbio Moreira et all. (Org.). **Formação e práticas docentes**. 1 ed. Fortaleza: EDUECE, 2007, v. 1, p. 101-118.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

VALLI, L. (Ed.). **Reflective teacher education: Cases and critiques**. New York: State University of New York Press, 1992.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p.161-191.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Portugal: Edições Asa, 1994.

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006.

_____. **Diários de Aula - um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas:

Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Sujeito entrevistado: docente

QUESTÕES NORTEADORAS:

Fale sobre sua...

FORMAÇÃO ACADÊMICA (Graduação, Pós-graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado).

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

- Já exerceu ou exerce outra atividade profissional além da docência? Qual?

EXPERIÊNCIA DOCENTE:

- Como aprendeu a ensinar?
- Em sua opinião, o que é preciso para ser docente?
- O que é ensinar no ensino superior?

TRAJETÓRIA DE VIDA:

Narre sua trajetória de vida, situações e pessoas que marcaram sua vida profissional. (Família, professores que marcaram positiva ou negativamente, relação com os pares, valores, crenças etc).

- Como se tornou professor do ensino superior?
- Qual a razão atribui o seu ingresso na docência?
- Como você organiza o trabalho docente?
- Quais as estratégias que você mais utiliza na sala?
- Quais são suas dificuldades na organização do trabalho docente?
- Como você convive com essas dificuldades?

- Como avalia seu trabalho docente?
- Que competências que, em sua opinião, são necessárias à docência do ensino superior?

APÊNDICE B - Programa de Formação Docente Superior

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE CASO DE ENSINO!³⁸

Com base em situações cotidianas vividas por você, em sua trajetória como professor(a), em especial como professor do ensino superior, construa um caso de ensino. Você deverá contar uma experiência que tenha vivido enquanto docente ao tentar ensinar um conteúdo aos alunos.

Imagine que seu caso de ensino também será analisado por outros professores. Por isso, procure descrever a situação que escolher de forma detalhada, para que o leitor saiba realmente o que aconteceu. Lembre-se, você deve descrever uma situação real! Algumas orientações:

- a) Você deve descrever uma situação vivida em sua carreira ao tentar ensinar algum conteúdo a seus alunos. Você pode escolher uma situação em que tudo tenha corrido bem ou em que as coisas não funcionaram como previa. O importante é que escolha uma situação que tenha sido importante em seu processo de desenvolvimento profissional.
- b) Descreva em detalhes para que o leitor compreenda com clareza. Significa apenas que detalhar a situação o que você pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as consequências de suas atitudes, quais as reações/ falas dos alunos, etc.

³⁸ Orientações adaptadas por Cecília Rosa Lacerda em junho de 2009, a partir da tese de doutorado MUSSI, A. A. **Docência no Ensino Superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

c) Tente fornecer o maior número possível de informações, de forma que o leitor possa ter uma ideia precisa do que você está tratando, Procure não tecer julgamentos no caso, pois competira ao leitor fazê-los.

d) Assim que terminar o caso de ensino, responda:

1) Por que escolheu descrever essa situação?

2) O que aprendeu quando viveu essa situação? (As questões podem estar inseridas no final do texto)

Observação: você poderá colocar um nome fictício

OUTROS APONTAMENTOS SOBRE O CASO DE ENSINO

Escolher uma situação significativa ou crítica. O cotidiano de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser dilemas, confrontos, situações que, de alguma forma, interferem no processo de construção da competência profissional. Dentre tantos eventos, escolha uma situação que provocou reflexões na prática docente. Você professor precisa desejar escrever sobre determinado evento, com interesse em aprofundar na situação. Em seguida, pode observar alguns critérios: a situação apresenta um dilema sobre o qual você está inseguro quanto à sua resolução? A situação requer a tomada de decisão difícil? O fato levou a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, por não ter certeza de que agiu corretamente? Quais as implicações da sua forma de agir?

Descrever o contexto. Professor deverá responder a questão: o que faço? Momento de descrever os elementos que interferiram na sua ação, apresentando o contexto detalhado da situação.

Identificar os personagens do contexto. Ao escrever um caso de ensino, o professor deve identificar quais são os sujeitos das ações e seus papéis no ocorrido. É importante a apresentação dos sentimentos, dos objetivos, das expectativas de

cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o fato.

Revisar a situação e a forma como agiu diante dela. O que ocorreu? Quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos? Quais as questões envolvidas em cada uma das decisões? Como o professor agiu? Que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão? Se o professor não conseguiu agir diante do fato ocorrido em sala de aula, como pode acontecer em alguns casos, por que ele não agiu? Que pressupostos fundamentaram sua decisão?

Examinar os efeitos de suas atitudes. Cada atitude do professor resulta em uma série de reações. Quais foram, no evento descrito, algumas das reações em face das atitudes tomadas pelo docente? Qual foi o impacto da decisão?

Revisar a situação. Ao rever a situação selecionada para transformá-la em caso de ensino, o professor precisa procurar visualizá-lo de diversas maneiras. Se estivesse novamente diante do mesmo contexto, que atitude distinta adotaria em relação à situação, aos sujeitos, a si mesmo? Ao analisar a situação, quais as suas percepções sobre si mesmo como docente?

APÊNDICE C - Roteiro para Observação de Aula

1. Momento descritivo:

- Objetivo(s) da aula
- Conteúdos trabalhados
- Recursos didáticos utilizados
- Características dos alunos
- Desenvolvimento da aula (descrição da aula)
- Relação entre aluno e professor

2. Descreva situações:

- a) evidenciam a articulação da docência e experiência em outra área de atuação
- b) Envolvimento dos alunos quanto à articulação desenvolvida.
- c) Manifestação da competência docente.
- d) Articulação dos saberes docente.

3. Observações gerais: