



Anais

III ENFORSUP
**III Encontro Inter-Regional Norte,
Nordeste e Centro-Oeste de
Formação Docente para a
Educação Superior**
&
**II FÓRUM DE DIDÁTICA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

TEXTOS COMPLETOS
COMUNICAÇÃO
EIXO 1

Sumário

1. A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TENSÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.
2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO INTERSUBJETIVO E TELEOLÓGICO DE DELIBERAÇÃO
3. A RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO 'BANCO DE AULAS' PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE
4. A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE VIVENCIADA NUM PROJETO EXTENSIONISTA DENOMINADO: PROJETO EJA-APAE: UMA EXPERIÊNCIA ALFABETIZADORA
5. A URGÊNCIA DA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR
6. CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
7. CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM SAÚDE: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?
8. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES
9. EM BUSCA DE UMA POSIÇÃO DE PROFESSOR LEGÍTIMA: UMA TRAVESSIA NA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCÊNCIA A PARTIR DO CONCEITO DE *SELF* DIALÓGICO DE HERMANS
10. ENSAIO SOBRE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO: CONFIGURAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS
11. INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DA AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL
12. MESTRANDOS E ORIENTADORES JUNTOS NA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

13. O CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
14. O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES
15. O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O PLANEJAMENTO DE ENSINO
16. O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: CONSTRUCTO EPISTEMOLÓGICO NO CURRÍCULO FORMAÇÃO, VALOR E IMPORTÂNCIA
17. O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO.
18. PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS
19. REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
20. RELAÇÃO ENSINO SUPERIOR/EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO HIPERTEXTUAL PARA JUVENTUDES
21. FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): DESAFIOS DE UMA REINVENÇÃO EPISTEMOLÓGICA.
22. DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA EM NÍVEL SUPERIOR: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes
23. DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA: A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO LÚDICA E DA HISTÓRIA DE VIDA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
24. QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA (MONICA TORRES)
25. SABERES DA DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR (ARQUIVO EM PDF). MARIÂNGELA SANTANA GUIMARÃES SANTOS

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TENSÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

Carla Carolina Costa da Nova *

Resumo

Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa concluída que buscou conhecer como docentes de uma universidade pública entendem a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores, no contexto da universitário identificado pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa, por diversas concepções de formação de professores que circulam no meio acadêmico e pela crescente importância atribuída à prática da pesquisa. Por ser um princípio contraditório, gerou várias formas para nortear essa relação. Mas existem algumas que reafirmam a visão de ensino e pesquisa hegemônicas, muito marcado pela concepção de conhecimento ainda dominante, e outras que buscam ressignificar os lugares e as formas de desenvolver a docência, a investigação em sala de aula o papel da formação profissional. Os participantes da investigação foram professores de um mesmo curso de licenciatura em pedagogia e foram abordados por meio da entrevista semiestruturada. Os dados colhidos foram tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática. A discussão dos resultados trouxe indícios de que o pensamento dos participantes sobre a relação entre ensino e pesquisa está vinculado de forma conflituosa às seguintes dimensões: concepção de pesquisa, concepção de ensino, concepção de professor, ou seja, que tipo de profissional esses docentes buscam formar.

Palavras-chave: Ensino – Pesquisa – Indissociabilidade - Formação inicial do professor - Universidade.

O ensino e a pesquisa na universidade estão envolvidos pelo princípio formal da indissociabilidade que se instituiu depois de um processo histórico de conflitos e contradições, sob disputas políticas, e sobretudo, de concepções de universidade e de sociedade. Como afirma Tobias (1986), essas tensões estão presentes desde a implantação tardia da educação superior brasileira, e giraram em torno de conflitos para a implantação de instituições voltadas apenas para a formação profissionalizante e com a responsabilidade exclusiva de oferecimento de ensino, outras instituições que se voltariam para a realização de pesquisas e formação de pesquisadores e outras que mais

* - Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB e integrante do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP. (novacarla2@yahoo.com.br)

tardiamente teriam a responsabilidade de desenvolver as duas atividades de forma indissociável.

A prática pedagógica predominante nas instituições voltadas apenas para o ensino profissionalizante eram baseadas na transmissão dos clássicos, na memorização dos conteúdos, na avaliação como instrumento seletivo e na passividade dos estudantes. Segundo Pimenta & Anastasiou (2002) prevalecia “uma metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo a intenção de construção do conhecimento” (p.150). As pesquisas eram realizadas em institutos independentes das escolas superiores e eram na sua maioria realizadas para atender demandas emergenciais e alguns se responsabilizavam pela formação de pesquisadores.

Segundo Paoli (1988), o princípio da indissociabilidade passou a orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior a partir dos anos 30, e apesar da lei da época continuar a admitir a existência de instituições isoladas voltadas exclusivamente para o ensino. A idéia de que a universidade é *locus* privilegiado da pesquisa, ganhou força com a fundação de algumas importantes instituições universitárias que na década de 60 buscaram articular o ensino e a pesquisa.

O regime militar impõe a reforma universitária de 68, segundo Paoli (1988), o projeto educacional, e mais especificamente o sistema universitário, orientou as suas ações a partir de mecanismos heterônomos, impositivos, de controle. A teoria do capital humano, a tecnificação e a instrumentalização orientaram toda a reestruturação do ensino universitário e localizaram a pesquisa apenas na pós-graduação. Desta forma, “a formação para a pesquisa deveria ser passada, com exclusividade, para os cursos regulares de pós-graduação. Assim cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação” (PAOLI, 1988, p.33). Nesse período institucionaliza-se um comportamento e que “com o passar do tempo e sem que as pessoas se dessem conta, aconteceu a cristalização” (idem, 1988, p. 45) que observamos até os dias de hoje, ou seja, o estabelecimento de uma hierarquia e de um distanciamento entre as principais atividades desenvolvidas na universidade, ou seja, o ensino e a pesquisa, consolidando a cisão entre graduação e pós-graduação. Este quadro influenciou a imagem que temos de que a pós-graduação é o lugar mais qualificado para a formação da docência universitária. Isso é confirmado pelo fato da maioria dos 08 participantes quando se referiram à sua formação, citaram apenas a pós-graduação, em que obtiveram os títulos de mestres e doutores e pouco se referem ao período da graduação.

O projeto de universidade baseado no modelo norte-americano é dominante nos dias de hoje, segundo Castanho (2000), é um padrão baseado na “flexibilidade” de modelos de instituições que oferecem a formação universitária e repercute e, é evidenciado, em vários dispositivos legais que orientam a formação de professores, entre eles, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica de 2002, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006, o Plano Nacional de Formação de Professores de 2008. Nestes documentos, o ensino fica localizado na graduação com o intuito de formação profissional baseada no consumo de conteúdos científicos. A pesquisa, que é concebida como a produtora dos conhecimentos para o ensino, é de responsabilidade da pós-graduação, bem como a formação dos pesquisadores.

No interior desse processo estão as práticas docentes de formação de professores que, sempre estiveram sob o paradigma hegemônico de ciência, o positivismo. Como este concebe o conhecimento como algo a ser absorvido, pelo acúmulo do máximo de informações possíveis, o ensino aprendido por nós e por nossos professores formadores é o ensino transmissivo, centrado na boa e segura exposição do professor e buscando o comportamento ideal e passivo do estudante. Esse processo é observado quando a maioria dos participantes diz que se sentem mais seguros quando estudam os textos antes e quando lamentam o fato dos estudantes lerem pouco esses textos. A aprendizagem é concebida por eles como automática, a partir do contato com os conteúdos essenciais a sua boa formação profissional. A pesquisa é circunscrita à pós-graduação ou a poucos e restritos momentos na graduação como a iniciação científica, a construção dos TCC's ou disciplinas que expõem as metodologias e os instrumentos para a realização de pesquisas.

Na essência desse quadro de separação dos espaços no interior da universidade e as atividades que a compõem, o princípio da indissociabilidade está distorcido pela dicotomia estrutural e ideológica que a racionalidade técnica instrumental naturaliza por meio das práticas, das legislações, das instituições e dos discursos, entre teoria e prática. Essa dualidade nos auxilia a relacionar sempre o ensino como a atividade subjugada à pesquisa e voltada para a transmissão dos instrumentos das práticas profissionais e a pesquisa como a atividade balisadora das avaliações universitárias, superior na hierarquia da divisão social do trabalho e que não se confunde com a formação profissional. Por isso é que os docentes participantes sempre fazem referência à

pesquisa como meio de alimentar as suas práticas com novos conteúdos, ou aprofundamento daqueles essenciais a um bom professor.

Muitas formulações de intelectuais conceberam a pesquisa como eixo central para a mudança de atitude do profissional professor, na perspectiva da construção do conhecimento e de sua autonomia diante dos eventos da prática, através da reflexão, análise e problematização e superação da falta de intencionalidade. Algumas muito difundidas repercutiram positivamente na formação de professores como o professor-pesquisador, o professor investigador, o professor como intelectual e a polêmica figura do professor reflexivo. Apesar dos debates suscitados a partir de todas essas propostas, a formação inicial do professor parece estar ainda baseada na visão positivista de ciência, na dicotomia entre teoria e prática e na dissociação entre ensino e pesquisa. Segundo Mark Hughes (2008), a integração dessas duas atividades, tem se constituído muito mais como um discurso bem aceito no meio acadêmico, do que uma realidade concreta, mistificando a relação entre ensino e pesquisa, entre investigação e docência, o que não contribui para a sua efetiva mudança.

A recorrente idéia de que a docência e a investigação são atividades disjuntas faz com que continue a crença em uma diferença qualitativa entre o conhecimento fruto de uma construção e participação ativa dos sujeitos em formação e o conhecimento transmitido a partir de uma posição passiva dos sujeitos. Esses pontos de vista são diferentes porque tem como base concepções de aprendizagem diferentes e concepções distintas sobre o papel do sujeito na construção da relação entre docência e investigação. Segundo Hugues (2008) “el aprendizaje es el nexo fundamental entre docência e investigación”. (BREW y BROUD 1995 *apud* HUGHES, 2008, p.33).

Os participantes justificaram a adoção da metodologia expositiva, pois acreditam que assim, oportunizam aos estudantes o contato com uma gama maior de conhecimentos imprescindíveis para o exercício competente da sua futura prática profissional. Reconheceram também de que o predomínio do ensino transmissivo é uma repetição das práticas de seus antigos professores, como afirma um dos participantes “*não tem nada de inovador...agente continua...continuo trabalhando da mesma forma que os meus professores trabalharam. É o mesmo modelo de aula*”(P5).

Ainda compartilham a compreensão de que o ensino transmissivo é a modalidade que garante a estabilidade da sala de aula, a demonstração de competência e responsabilidade do professor. Esses atributos devem ser perseguidos para “*dar conta*

do conteúdo” (P3), para demonstrar para o estudante e para a instituição de que “*a partir do momento que agente estuda, prepara, tem domínio, a gente consegue desempenhar bem o trabalho na sala de aula*” (P4). Essa construção é fruto do processo de consolidação da idéia tradicional de que aula é sinônimo de exposição desses conteúdos, e é orientada pelo padrão de uma metodologia descritiva. Essa compreensão tem sido apontada por outros estudos como o de Cunha (1998, p.10) de que “[...] a idéia de ensinar resume-se *a dar aulas* [...] dando bem a matéria [...]”. Está permeada pela idéia do controle do processo, porque “*numa aula expositiva, não corre o risco de ser surpreendido*” (P8).

Essa necessidade presente nos participantes de não perder o controle da sala de aula é explícito quando um dos participantes diz “*o aluno que lê, que estuda, que questiona, esse me incomoda, esse é desafiador, a gente tem que estar sempre pronta para ele.*”(P4) Essa é uma situação contraditória, visto que, eles buscam o ideal de estudante caracterizado pela receptividade a acumular conhecimento ao mesmo tempo que perseguem um modelo discente com autonomia e motivação.

A relação do ensino transmissivo é marcada pela hierarquização de papéis, o que favorece a permanência da atitude de heteronomia. O seu principal objetivo é transmitir conteúdos, e secundariamente a formação de atitudes e valores. Essa modalidade consolida a passividade, a falta autonomia presente em toda a nossa trajetória escolar. Porém, esquecendo que os estudantes são oriundos desse processo escolarização, os participantes têm uma expectativa de que aqueles que ingressam no ensino universitário já possuam as atitudes que consideram adequadas ao contexto do ensino-aprendizagem para formação profissional.

Os docentes formadores não assumem como responsabilidade sua e da formação na universidade, a aprendizagem de atitudes, a provocação da reflexão, o desafio de construção da autonomia diante do conhecimento por meio da crítica e da busca de sentido da formação profissional. A visão da maioria é representado pela fala de (P6) “*é frustrante porque a gente começa o semestre....vai procurando construir o trabalho...ter o retorno...é frustrante, por mais que a gente tenha o processo de, eu corrijo, devolvo, corrijo, a gente avança muito pouco*”.

Preocupado também com a construção de atitudes pesquisadoras, Demo (1999) defendeu a cotidianização da pesquisa na universidade para suscitar a reflexão, problematização, construção de sentidos, a criação de atitudes criativas, e portanto,

autônomas diante do conhecimento, o que exige “disposição e desacomodação”(CUNHA, 1998,p.85). Tanto a criatividade quanto a construção de sentidos está diretamente ligada à valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, já que são jovens e adultos. No entanto, os participantes revelaram uma perplexidade diante destes saberes. As falas recorrem constantemente à posição de valorizarem apenas do que advém da leitura dos textos acadêmicos. Alguns revelaram reagir com intolerância diante desses conhecimentos prévios como na fala “*não pode ser uma resposta simplista, uma resposta do achismo. Tem que ser uma resposta fundamentada*” (P7). Para Cunha (1998), nesse tipo de prática, guiada pela forma tradicional e autoritária de docência, “o conhecimento é tido como acabado e sem ‘raízes’, isto é, descontextualizado historicamente [...] a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.” (p.10).

Ainda segundo Cunha (1998) é preciso “compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado” (p.66). Esse significado é construído a partir do que o estudante já traz como bagagem cultural, emotiva, profissional etc. Por isso é que em muitos eventos em que se interpreta o chamado descompromisso do estudante, é o fato de ser muito difícil manter a postura de atenção diante de algo que nos diz pouco sobre a realidade cotidiana, que se mostra distante. Muito mais interessante do que trabalhar com conhecimentos prontos, com certezas legitimadas, apegar-se ao planejamento, é “a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico”, o que “parece dar sentido à possibilidade do aluno percorrer os caminhos de sua própria construção do conhecimento.” (CUNHA, 1998, p.65).

A pesquisa para os participantes aparece como principal fonte para um docente dar uma boa aula como afirma o (P5) “*o fazer pesquisa me ensinou a preparar melhor as aulas, principalmente as aulas da graduação, porque eu tenho que ler mais, eu tenho que estudar mais*”. Entretanto, vários autores como Demo (1999), Cunha(1998), Perrenoud (1993) afirmam que, além de subsidiar a ação do professor, a pesquisa, precisa ser assumida como um princípio educativo que traz a possibilidade dos estudantes e do próprio docente formador vivenciar e, portanto, construir atitudes investigativas, pois oportuniza-se na sala de aula momentos de indagação, problematização sobre o próprio ato de ensinar e, assim como afirma Soares (2008) contemplar aspectos que são relegados pelo ensino tradicional como as atitudes, os afetos, a comunicação, o pensamento crítico e reflexivo. Porém, a idéia compartilhada

por todos é que a pesquisa “*deve me instrumentalizar e me possibilitar a desenvolver minha atividade de ensino*”(P7).

Contraditoriamente, o potencial formativo da pesquisa foi declarado pelos participantes quando um deles traduz o pensamento que eles compartilham de que “*pesquisa modifica a nossa pessoa e modifica a nós mesmos, principalmente em função da profissão, a relação que a gente estabelece com os alunos, a gente aprende mais para trabalhar melhor com os alunos*” (P6). Identificam o potencial de isomorfismo (GARCIA, 1999) quando um deles declara “*e eles aprendem e eu aprendo junto com eles, à medida que vão apresentando novas dificuldades, vou percebendo que é minha também*” (P1). Porém, a pesquisa a que os participantes mais se referiram foi aquela desenvolvida na pós-graduação e muito centrada no professor formador, como declara um dos participantes “*para ensinar você precisa pesquisar. Eu venho fazendo pesquisas que dão continuidade ao meu trabalho de mestrado, doutorado, então isso de certa forma interfere no meu trabalho* (P3)

Não existe um consenso sobre a concepção da relação entre ensino e pesquisa na universidade. Nesse sentido, conforme registra Healey (2008), os estudantes podem ser levados a estudar métodos e técnicas de fazer pesquisa, podem ser orientados a desenvolver projetos próprios, individualmente ou em grupo, podem ser convidados a participar das pesquisas desenvolvidas pelos docentes, portanto fora do contexto da disciplina. Os professores podem incorporar, como conteúdo de suas aulas, resultados de pesquisas suas ou de outros pesquisadores, ou ainda podem adotar práticas pedagógicas baseadas na problematização e indagação.

As diferentes abordagens de estabelecer essa relação no contexto da sala de aula da graduação podem ser categorizadas tendo em conta três elementos-chave: o conteúdo da investigação *versus* o processo da investigação; o lugar reservado aos estudantes – espectadores ou participantes da pesquisa; e a natureza da docência – centrada no professor ou no estudante.

As abordagens centradas no professor, em geral se manifestam na forma de aulas expositivas. No caso de uma docência *impulsionada pela investigação*, o professor desenvolve a relação entre ensino e pesquisa via a apresentação aos estudantes, preferencialmente, de resultados de estudos realizados mediante processos de pesquisa. Já a docência *orientada para a investigação*, os estudantes aprendem os processos utilizados na pesquisa e o plano de estudos dá importância tanto ao processo de

aprendizagem como a aprendizagem em si. Nesta situação os “professores pretendem suscitar um *ethos* investigador através de sua docência.” (HEALEY, 2008, p.97). Nas duas situações os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores.

Nas abordagens centradas nos estudantes estes são sujeitos ativos no processo de pesquisa. A *investigação tutorizada*, é aquela em que os estudantes em pequenos grupos desenvolvem pesquisas sob a orientação do tutor e são desafiados a elaborar três artigos com os resultados de seus estudos. Na docência baseada na investigação, os estudantes são também investigadores e o plano consta principalmente de atividades baseadas na indagação. A fronteira entre o papel do professor e do aluno é mínima, ambos ensinam e aprendem, sob a coordenação do professor.

Segundo Healey (2008), as abordagens centradas nos estudantes e baseadas em problemas fomentam a aprendizagem profunda, suscitam uma implicação ativa dos estudantes em atividades de investigação. Embora estes assimilem menos conhecimento sobre a matéria, desenvolvem mais competências e são mais eficientes no campo profissional para o qual estão sendo formados, enquanto o inverso se dá com estudantes que vivenciam o ensino tradicional baseado em aulas magistrais.

A realização de pesquisa por parte do professor amplia as possibilidades de domínio do conhecimento disciplinar. Porém, no processo de formação inicial, como defende Demo (1999), é importante ter como objetivo a construção de atitudes investigativas para que o estudante se disponha a desenvolver a pesquisa propriamente dita. É transformador do processo profissionalização, a significação dos processos que impulsionam a pesquisa, como a dúvida, a curiosidade, a predisposição para a pergunta e para a participação.

A perspectiva declarada pela maioria dos participantes é a de ensinar a pesquisar como afirma um dos participantes “*o professor deve envolver estudantes como bolsistas, no sentido de estar orientando para que eles também já comecem a se envolver desde a graduação com as atividades de pesquisa, para o mestrado*”(P7). Hegemonicamente essa é a postura assumida pelos docentes formadores, em geral mestres e doutores. Trabalham com uma transposição para a graduação, por meio da iniciação científica ou pelas disciplinas de metodologia, da lógica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Paoli (1988) é enfático, ao afirmar que no processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação configurou-se uma tendência de que a

articulação entre ensino e pesquisa se daria especificamente nestes cursos, e a graduação se restringiria a uma “escola de consumo de conhecimento” (idem, p.33).

Essa visão unânime entre os participantes de ensino transmissivo e pesquisa apenas como a acadêmica tem como pano de fundo a concepção de aprendizagem como retenção de conteúdos. Aprender para eles está muito associada à acumulação da maior quantidade possível de conhecimentos. Esta acumulação é que viabilizará o “*eu chamo de amadurecimento intelectual, ou seja, a garantia mínima de acesso a alguns conteúdos fundamentais para a formação profissional*” (P1) e conseqüentemente autonomia para lidar e buscar informações. Revelam desta forma, o entendimento de aprendizagem como mero reflexo do contexto externo ao sujeito. Como sugere Zabalza (2004), não se pode confundir ‘entender’ uma explicação fornecida pelo professor ou pelo texto com ‘aprender’ porque o entendimento dos conteúdos “isso não supõe que o tenham aprendido, isto é, que tenham integrado conceitos, informações ou práticas novas ao seu repertório de conhecimentos. (p.203).

A autonomia não é algo dado ou surgido de fora para dentro do sujeito. Ela é construída e está intimamente relacionada à geração “de significado e de vontade e intenção criadora” Contreras (2002, p.194). É necessário oportunizar aos estudantes um processo de identificação de sentidos entre o que se faz e o que se estuda. Assim, priorizar a apresentação de conteúdos alheios, reforça a dependência do estudante em relação ao professor, legitimando e intensificando a falta de autonomia do estudante e, conseqüentemente, dele como futuro professor. Contreras (2002) nos diz que “a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (p.193).

Alimentar a sua curiosidade, provocar o conflito cognitivo, dar espaço para a dúvida mais do que respostas são posturas que o professor formador deve buscar sempre proporcionando mecanismos de participação que viabilizem o desequilíbrio cognitivo no estudante mais do que a atenção pura e simples, pois,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1998, p.35).

O distanciamento da relação entre ensino e pesquisa advém da dissociação de teoria e da prática na formação de professores, os participantes, em sua totalidade acreditam que primeiro se constrói o arcabouço teórico e depois vivencia a prática. “*nós vamos apreender alguns elementos da escola, tentar fazer uma relação com o que a gente está vendo aqui*”(P2). No quadro dominante dos cursos de formação universitária a tendência é

[...] tratar todas as disciplinas como teóricas [...] *os momentos dedicados às práticas servem para a aplicação de teorias anteriormente estudadas, no sentido de comprovação da teoria na prática. Em lugar da prática alimentar a teoria e fornecer-lhe os elementos para a reflexão, pressupõe-se que a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico.* (CUNHA, 1998, p.82)

A maioria só relacionou a articulação teoria e prática aos estágios como ilustra a fala de (P1) “*só estudar, teorizar, teorizar, não dá conta da realidade não é... a disciplina de estágio para mim foi fantástico, que foi um momento de você realmente sair da universidade e ir para as instituições, então, deu outro gás*”.

Segundo Porto (2010) a prática do estudante na graduação acontece no estágio “com a suposta aplicação da teoria recebida, estudada, lida e adquirida ao longo do curso [...] o aluno tem contato com a prática apenas no estágio curricular e com a pesquisa, quando bolsista de iniciação científica.” (p.98). Os cursos de formação de professores, por terem o viés cartesiano, são estruturados e implementados baseados em momentos estanques.

Porém, nem sempre a simples observação se caracteriza como processo, um processo reflexivo de articulação entre teoria e prática que “*é um discurso muito difundido, mas pouco compreendido*” (P4). É necessário que ocorram ações por parte dos estudantes no sentido de buscar questões significativas nas atividades de estágio, para que a atividade tenha uma coerência entre o objetivo e a finalidade. Caso contrário, segundo VÁZQUEZ (2007, p.221) ocorre uma “inadequação entre intenção e resultado que se evidencia tanto na atividade dos indivíduos como na propriamente social.”

A construção envolve um processo de envolvimento dos sujeitos para que estes encontrem sentido naquelas atividades que estão desenvolvendo. Os processos no quais o professor não se sente participante, não se identifica, não tem domínio das suas atividades, dificilmente resultarão em originalidades ou em iniciativas de criação. Segundo VÁZQUEZ (2007) “[...] relações que os homens contraem independentemente de sua vontade e de sua consciência [...] são produzidas pelos homens como produtos

seus não intencionais” (p.221). Ou seja, se os estudantes participarem do processo de visitação às escolas a partir de prescrições e sem um desenvolvimento de atividades anteriores nas quais eles encontrem algum sentido, eles até farão as visitas necessárias, mas se limitarão a observar e a reproduzir conclusões já feitas por outros em ocasiões diferentes. PIMENTA (2002, p.15) afirma que “o estágio não é práxis. É atividade teórica, preparadora de uma práxis.”

A relação teoria e prática não deve ser restrita ao estágio, nem às disciplinas de final de curso, chamadas de práticas de ensino. O processo ensino-aprendizagem na universidade precisa ser objeto de reflexão coletiva como sinaliza Porto (2010, *apud* PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 100)

[...] a relação teoria e prática não está restrita aos estágios; a produção de conhecimentos deve acontecer na interação com a realidade [...]; a pesquisa deve articular-se ao ensino; e professores e alunos (da universidade) qualificam seu trabalho, o que conduz ambos à vivência de situações que lhes permitem conhecimento da realidade, [...] discussões e reflexões nas diferentes disciplinas do curso.

As situações vivenciadas na sala de aula da universidade também são formativas, também concretizam a relação teoria e prática, portanto, merecem ser avaliadas e refletidas, oportunizando, simultaneamente, aprendizagens ao futuro professor e ao docente formador. Na prática cotidiana da formação deve estar explícito a “idéia de que aprendizagem é ação [...]. O aluno age física e intelectualmente na procura de interpretação” (CUNHA, 1998, p.111), concretizando a articulação teoria/prática. A sala de aula na universidade, não é só um espaço de teorias. É um espaço de “aprendizagem centrada na ação prática dos seus alunos, nas suas práticas sociais, passando, então, a definir outra lógica. Dessa forma epistemologicamente teoria vai ser a expressão de uma ação prática.” (MARTINS, 1998, p.94).

Conclusões

A análise dos dados me permitiu concluir que a totalidade dos participantes concebe a relação entre ensino e pesquisa na graduação, a partir do ensino impulsionado pela investigação (HEALEY, 2008), ou seja, a pesquisa dos docentes, ou de outrem, é essencialmente subsídio para o ensino transmissivo. Nessa perspectiva o ensino é centrado no professor e os estudantes atuam como espectadores.

A representação acerca da relação entre ensino e pesquisa na graduação envolve, ainda, no que tange ao engajamento dos estudantes, de um lado, uma perspectiva

circunscrita à participação em grupos de pesquisa, no desenvolvimento da pesquisa do professor, na condição de bolsistas de iniciação científica. Essa compreensão revela uma concepção restritiva e cientificista de pesquisa.

De outro lado, o desenvolvimento de alguma forma de pesquisa pelo conjunto dos estudantes da sala de aula da graduação, é percebido como forma de estabelecer a relação teoria e prática e principalmente no interior das disciplinas de estágio ou trabalho monográfico de conclusão do curso, mas essencialmente numa perspectiva de aplicação da teoria à prática, ou de reconhecimento do contexto escolar.

A racionalidade instrumental distorce a relação teoria e prática e lhe dá um sentido utilitarista, o que leva aos participantes declararem que sala de aula da universidade apenas teoriza e que a prática só é concebida mediante participação nos estágios. Esta visão se estende à relação entre ensino e pesquisa, onde o ensino está relacionado às atividades práticas e, portanto, apenas para reproduzir e a pesquisa, relacionada à teoria e o momento de teorizar, tornando as duas atividades inconciliáveis e dificultando a concretização na graduação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa

A aula expositiva é reconhecida como indicativo de competência, compromisso e responsabilidade do professor e ainda como elemento essencial da identidade do docente universitário. Essa concepção se articula e se assenta na concepção de ensino centrado na transmissão, incluindo as diferentes nuances apontadas, e na concepção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos e essencialmente intelectualista, que confunde entendimento do assunto explicado com aprendizagem e não considera a construção de atitudes, valores e habilidades metacognoscitivas passíveis de serem aprendidos no contexto da universidade. A expectativa é de que os estudantes sejam maduros, competentes para aprender de forma autônoma.

Existem muitos obstáculos a serem questionados e superados na formação de professores, entre eles, a hierarquia entre docente e estudante, entre professor e pesquisador, entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação. Essa hierarquia reforça uma desigualdade, um distanciamento baseado na dicotomia estrutural das relações de produção capitalista. Essa dicotomia impede o desnudamento da complexidade da docência e deixa incompleta a qualificação dos agentes sociais docentes, tão importantes na sociedade contemporânea. A dualidade entre ensino e

pesquisa amputa a possibilidade de autonomia e senso crítico na ação dos professores como profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores.** Brasília, CNE/CP nº 01/2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE/CP nº 01/2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Plano Nacional de Formação de Professores.** Brasília: CAPES, 2008.

CASTANHO, Sérgio E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro, CASTANHO, Maria Eugenia L.M (Orgs.). **Pedagogia universitária. A aula em foco.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo. Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira & Marin editores, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

HEALEY, Mick. **Vínculos entre docência e investigação:** reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad.** Espanha: Octaedro editorial, 2008. p 29-44.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES 22. **Educação Superior**: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas e GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo, Paulinas, 2010. p.33-44.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Sandra. Cidadania na formação do professor: desvelando sentidos e finalidades da prática educativa In NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. **Livro Memória e Formação do professor**. Edufba. 2007.

_____. Docência Universitária e Profissionalização –Grupo de Pesquisa: PROFORME – Vertente pedagogia universitária. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 194-197.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ªed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ZABALZA, A. Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO INTERSUBJETIVO E TELEOLÓGICO DE DELIBERAÇÃO

Antônia Dalva França Carvalho[†]

Introdução

Este trabalho, utilizando-se da pesquisa bibliográfica traz um ensaio teórico sobre a prática educativa no ensino superior com o objetivo de compreender como este espaço se configura, evidenciando que os saberes de natureza social e humana, bem como os da própria pedagogia, são elementos determinantes para que a mesma se concretize para além da racionalidade técnica. As reflexões aqui apresentadas gravitam em torno das competências do professor universitário frente ao papel das instituições de ensino superior no século XXI, evidenciando que a prática pedagógica, no contexto universitário, integre outros saberes capazes de fortalecer sua função de formar futuros profissionais para a autonomia intelectual e a emancipação humana.

Geralmente a docência universitária tem sido discutida sobre as perspectivas da profissionalidade, da autonomia e da identidade docente, bem como da própria formação, não sendo muito comum tocar no fenômeno através do qual são constituídas todas estas categorias que é o processo de ensino e de aprendizagem, isto é, a prática educativa no ensino superior. Provavelmente, pelo fato de a docência no ensino superior ser, geralmente, marcada pela liberdade acadêmica docente, ou *laisse-faire*.na acepção de Morosini (2001).

Porém, a contemporaneidade exige do professor universitário competência científica, com maior nível de escolarização, bem como conhecimentos relativos ao próprio fazer da docência. Neste aspecto, Cunha (1993) ressalta que o exercício da docência universitária requer, além do domínio da matéria, a capacidade de conectá-la com o contexto sóciohistórico que, por sua vez requer competência comunicacional e o uso adequado de metodologias de ensino diversas. Requer, portanto, competência

[†] Antônia Dalva França Carvalho. Doutora em Educação, Currículo e Ensino. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. adalvac@uol.com.br

técnica, humana, estética, política, ética e científica, para desenvolver processos significativos de ensino e de aprendizagem em um espaço deliberativo, intersubjetivo e teleológico: a prática educativa. Convém então perguntarmos, como se configura esta prática educativa no ensino superior? Que características ela tem? Quais suas dimensões? Que formação é necessária para o docente do ensino superior? E em que base epistemológica? São estas questões que pretendemos desenvolver ao longo deste texto.

Sendo eminentemente social e intersubjetiva, a prática educativa tem sua marca registrada na intencionalidade, uma vez que a educação é um processo de intervenção social necessário para a formação das gerações. No caso do ensino superior sua função a intenção é qualificar o profissional para um mercado de trabalho, dotando-lhes de habilidades necessárias ao ofício. De tal modo que sua gestão é do Estado, pois muito embora as instituições educativas mesquem-se em públicas e privadas, as coordenadas são estabelecidas pelo Estado, através de um órgão de Educação, cujas funções são deliberativas. No caso, o MEC (Ministério de Educação e Cultura), aqui no Brasil.

Este, através de processos, nem sempre democráticos, estabelece os princípios sob os quais a educação deve fundamentar-se. Encontra-se aí a primeira razão para conceituar a prática educativa deliberativa e também teleológica, tendo em vista que no nascedouro de seus fins e princípios ela já vem normatizada. Sua legitimidade está descrita nas diretrizes gerais específicas para cada nível de ensino, conforme a Lei 9.394/96 (BRZEZINSKI, 2000). A título de ilustração, em seu Artigo 43º, inciso II, estabelece as finalidades da educação superior *é ipsis litteris*, “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para a colaboração com sua formação contínua”. A Lei é complementada por outros documentos legais que orientam o conjunto de práticas educativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, para cada nível de ensino e para cada curso superior especificamente, que, por sua vez, são mediadas pela gestão e pelo Projeto Político-Pedagógico de cada instituição, pelo currículo, e igualmente pelo Projeto Político-Pedagógico de cada curso.

No que tange a formação dos professores do ensino superior a LDB apenas exige que ele tenha cursado uma pós-graduação, reforçando que as universidades tenham seu quadro docente 1/3 de seus professores com formação em nível de doutorado e mestrado. Observe-se que nas instituições de ensino superior o quadro de professores,

em função da multiplicidade de cursos que oferta é híbrido. Até mesmo no interior de um curso de licenciatura, por exemplo, há professores que tem formação em licenciatura e há professores que têm apenas em bacharelado. Estes últimos não têm formação específica que lhe possa fornecer os instrumentos para compreensão de função de educador e todos estes professores, bacharéis ou não, agirão, no caso, com o objetivo de formar futuros professores. Curiosamente, esta mesma universidade que defende uma formação de professores baseada em saberes esotéricos menospreza o saber de seu professor, pouco se preocupando com sua capacidade de gerenciar um espaço moveído que é a sala de aula.

Com efeito, é na sala de aula, ante o conflito entre a liberdade profissional (autonomia) e obediência a um projeto político-pedagógico preestabelecido, que estas mediações confrontam com as intencionalidades do professor. Por exemplo, quando ele organiza o conteúdo, planeja as atividades, as metodologias de ensino e as formas como serão avaliadas as aprendizagens. Isso implica que o ensino não se reduz apenas ao que foi estabelecido pelas leis e diretrizes e que os objetivos e princípios teórico-metodológicos nelas explicitados são traduzidos pela subjetivação dos sujeitos. Em outras palavras, é a realidade da sala de aula que define os contornos da prática educativa que, muitas vezes, se realiza sob condições impossíveis. Sacristán e Gómez (1998), teorizando sobre o currículo, chamam a atenção para o fato de que a prática educativa não tem como dependência o aparato legal de ensino; citam, por exemplo, o contexto espanhol. Neste, mesmo depois de modificados leis e programas de ensino com vistas à melhoria da qualidade da educação, a prática educativa permaneceu inalterada, uma vez que sua melhoria não foi significativa. Para corroborar este pensamento, os autores lembram que “dois professores com as mesmas diretrizes curriculares, ou com o mesmo material didático, não ensinam a mesma coisa em sua classe” (p. 139). Isso implica que as deliberações sobre o percurso do processo e a postura do professor são os definidores do que o aluno aprende e como aprende. Como gestor e nos limites de sua autonomia, ele organiza suas ações profissionais no interior da realidade de classe, sempre em função de finalidades entremeadas de valores. De modo que a prática docente é sempre teleológica, consciente que só pode fazer-se inteligível em relação com os esquemas de pensamento, muitas vezes tácitos e, no melhor dos casos, parcialmente articulados (CARR 1999, p. 64):

Tardif (2002) pensa da mesma forma quando recorda que a educação no ocidente é tradicionalmente conceituada como atividade consciente de si mesma; ação que se exerce voluntária e conscientemente sobre os outros e sobre si. E, portanto, uma atividade racionalizada. Por que racionalizada? Porque é baseada em um conjunto de saberes, que, mesmo sendo muitas vezes tácito, como está indicado no conceito de Carr (1999), fundamenta ou dá razão para o agir na sala de aula, guiando-se por propósitos.

Isso significa que a prática educativa consiste em uma ação social que apresenta uma teleologia dimensionada por seu caráter formativo e instrutivo. Neste sentido, ao professor é deliberada a tarefa de instruir e, ao mesmo tempo, de formar. Quando o professor proporciona ao aluno o aprendizado dos conteúdos socioculturais, de técnicas e de habilidades específicas, está instruindo novas formas de referências culturais. Quando ele agrega a esta aprendizagem valores distintos, está formando modos de agir e de julgar. Esta é a razão pela qual estamos denominando-a também de *teleológica*, logo, eminentemente pedagógica; e o é porque se realiza mediante o uso de princípios, técnicas e métodos sempre voltados para a consecução de um objetivo prático que a educação.

O professor forma quando transmite valores, gera comportamentos, condutas éticas e autonomia moral; instrui quando fomenta o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, conhecimentos e autonomia intelectual. Neste aspecto, segundo Gramsci (1989),

instrução e formação, pois, mesclam-se no trabalho vivo do professor na proporção que ele “[...] seja consciente dos contrastes entre os tipos de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos seus alunos, sendo também consciente de sua tarefa [...]” (p. 131).

A presença da consciência política no trabalho do professor esvazia a concepção de práticas sociais neutras. O próprio Gramsci (1989) reporta-se ao caráter dinâmico, político e intencional e transformador da prática educativa. O autor pontua também sobre a característica deliberativa da prática definida pelas opções do professor no circuito de sua ação. Como ação deliberativa e não neutra, envolve não somente a consciência de o *seu fazer*, mas também requer responsabilidade e competências, sem as quais não pode ser capaz de decidir, como bem nos diz Paulo Freire (2006):

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome as coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorizar

de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo sonhos por cuja realização nos batemos (p. 32-33).

Porém, a prática educativa não fala por si, porque se constitui mediante o que as pessoas fazem; são elas que lhe conferem sentido e significação. Em razão de estar submersa em um processo de construção de sentidos e significados que ocorrem nos planos sociocultural, político e histórico, só podemos entendê-la de forma interpretativa ou crítica. Por ser dotada de significações é como algo que se realiza por razões que tendem a um fim. Com isso afirmamos que a prática educativa não é improvisação aleatória, mas sim repleta de conteúdos e preposições teóricas. Teoria e prática, pois, são duas dimensões complementares da prática educativa, na medida em que esta, sendo entendida como *práxis*, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Dito de outro modo, a *práxis* é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Pensamento e ação, desta forma, se misturam, expressando o saber pedagógico que, segundo Pimenta (2002), é o fundamento e, ao mesmo tempo, produto da ação docente, o que implica dizer que esta prática é fonte de teoria pedagógica. Isso significa que a relação mantida entre o professor e o aluno, com a teoria e a prática, é decorrente de sua concepção de educação, de sujeito que pretende formar, do tipo de sociedade que idealiza e de sua própria concepção de professor. São estas concepções quem vão ajudá-lo a definir, por exemplo, se o aluno vai ser incluído, fazendo-o co-sujeito do processo educativo. Este exemplo, por um lado, caracteriza uma postura em favor de algo e com alguém, isto é, uma opção política. Por outro lado, fortalece a ideia de que uma prática educativa tem uma epistemologia, ou seja, tem como base conhecimentos ou saberes que o professor põe em movimento durante sua realização. Daí não se pode prescindir que o professor do ensino superior não detenha saberes acerca das ciências humanas e sociais, bem como dos elementos constitutivos da prática educativa como aprendizagem, avaliação, currículo ou da própria pedagogia. Ressalte-se que o termo Pedagogia é aqui entendido na concepção de Gauthier (1998, p. 136), ou seja, como conjunto de ações desenvolvidas pelo professor no âmbito de sua função de instruir e educar com um grupo de alunos em um determinado contexto escolar”.

Como mediador pedagógico, o professor define um conjunto de ações determinantes para os rumos que o processo educativo. Escolhendo o que, como e com qual recurso levará adiante a prática educativa, está definindo também os rumos que ela pode tomar. Poderá estar, por exemplo, formando em uma perspectiva crítica, para o

exercício da decisão ou em uma perspectiva passiva ou da acomodação, atrelada ao modelo da racionalidade técnica que tem amparo no positivismo. Queremos dizer, aqui, que, qualquer que seja a decisão tomada pelo professor, esta certamente assentar-se-á em uma racionalidade pedagógica e, conseqüentemente, em uma pedagogia. Tais decisões concentram-se em torno de dois eixos que configuram a prática educativa: *a gestão da matéria e a gestão de sala de aula* que não constituem unidades autônomas, uma vez que se mesclam na prática educativa e sobre o qual trataremos a seguir.

Gestão da matéria e gestão de classe: eixos da prática educativa

Os termos ‘gestão da matéria’ e ‘gestão de sala de aula’ são apenas construções mentais para caracterizar um conjunto de ações solicitadas pelo professor e efetivam a prática educativa. Sendo esta dimensionada pela matéria e pelas as inter-relações dos sujeitos na ecologia da sala de aula para significá-la, estes dois eixos caracterizam as funções pedagógicas do trabalho docente.

No primeiro eixo, está localizado o ensino e a aprendizagem do conteúdo, o que implica organização do planejamento da matéria, das seqüências das atividades, das estratégias, das metodológicas, do espaço e do tempo da aprendizagem até a avaliação do processo educativo. A matéria (conteúdo) consiste, pois, *no mundo objetivo* que o professor compartilha com o aluno, sendo a razão das interações, de produção e transformação de saberes. Assim, do professor de Direito Penal, por exemplo, exige-se formação nesta área. Os conteúdos, entretanto, não se submetem ao que, tradicionalmente, chamamos de conteúdos disciplinares, como se o ensino tivesse apenas a dimensão teórico-cognitiva ou conceitual. Eles também comportam valores, atitudes, habilidades. Coll (1998) e Zabalza (1998), ao estudarem o processo de ensino e de aprendizagem e questionarem sobre *o que se deve saber, o que se deve saber fazer e como se deve fazer*, agruparam os conteúdos em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais tendo. Portanto eles têm uma grande relevância para servir de apoio teórico quando se analisa a prática pedagógica.

A forma como o professor manipula os conteúdos e encaminha as atividades de ensino são determinadas por suas intenções sobre a prática e o seu entendimento acerca das finalidades da educação, de modo geral. Isto só é possível ser afirmado porque o professor, como mediador pedagógico entre o mundo objetivo (conhecimentos) e o aluno, ou como gestor do ensino, nas palavras de Therrien, et al. (2005) “[...] faz adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos, para adequá-los ao

contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, e até mesmo nos conteúdos de ensino” (p.8).

Este postulado foi pontuado a partir estudos desenvolvido pelos autores sobre a gestão da matéria, onde destacaram elementos determinantes para a compreensão da ação docente para além dos desafios didáticos demarcados pelo processo pedagógico escolar. Por exemplo, encontraram que a decisão sobre os conteúdos (prioridade, exclusão e a forma de abordagem) é feita conforme as necessidades da turma. Pudemos comprovar também este fenômeno quando os professores formadores baseiam-se no aluno e na turma para decidir sobre o tipo de atividade, o planejamento e até mesmo a forma de avaliação. Isto indica que o professor faz uma leitura do contexto, refletindo sobre este, para tomar decisões acerca do processo de seu próprio trabalho. Os autores entendem que estas decisões são realizadas a partir de elementos que o professor julga pertinentes, compilados ao longo de sua própria história pessoal e profissional, e podem tomar direções epistemológicas, didáticas e metodológicas distintas. Em síntese, conforme Therrien e Loiola, (2003) o eixo da gestão da matéria faz da prática educativa um processo eminentemente criativo, de aprendizagem mútua e relativamente autônoma à proporção que os conteúdos de ensino são prescritos.

Entretanto, ainda que estes sejam prescritos, de alguma forma, o professor precisa decidir o que fazer com eles e esta decisão quando é tomada sem a base epistemológica da educação, traz implicações. Chaves (2001) ao pesquisar sobre professores universitários que não tiveram acesso à formação pedagógica encontrou que a forma improvisada e com que lidam com a avaliação tem se constituído uma dos pontos da crise do ensino na universidade. Isso significa que não basta ter o domínio do conhecimento específico do que se vai ensinar, mas ter o domínio de transformá-los didaticamente em conteúdos acessíveis para os seus alunos.

Ressalte-se que o planejamento da gestão da matéria requer reflexões acerca da organização da classe, assim como requisita reflexões sobre a forma como o professor espera que a aprendizagem se concretize, posto que se imbrica como o outro eixo do trabalho docente, que é a gestão da interação.

Este segundo eixo é caracterizado pela natureza humana do trabalho docente e abarca sua dimensão axiológica. Requer a busca de formas de colaboração entre alunos e professor, de motivação, de disciplina e de ética, sem as quais fica impossível realizar o ensino. Gauthier et al. (2003) definem a gestão de classe como um “conjunto de

operações que o professor aciona para manter um certo tipo de ordem e agir de maneira a fazer a aprendizagem ser absorvida pelo grupo” (p.23).

Sob este aspecto, a gestão de classe é o momento em que a matéria vai ser colocada em prática e requer decisões conjuntas. Os autores também afirmam que a gestão de classe é a variável que determina mais fortemente a aprendizagem dos alunos. O professor necessariamente vai compartilhar com o aluno suas intenções, ao tempo em que pode deliberar, com ele, os rumos da ação educativa. Provavelmente seja o aspecto mais conflituoso do trabalho docente, devido à heterogeneidade de uma sala de aula e a simultaneidade com que os fatos ocorrem neste âmbito. Tais fatos exigem do professor demandas imediatas, em razão de os antagonismos existentes entre o que é proposto pelo professor e as respostas do grupo de alunos. Admitindo-se sua essência interativa e a eminência cooperativa, o ideal mesmo é que ocorra nos moldes da ação comunicativa, como propõe Bouffleuer (2001). Caso contrário, se o professor não tiver a intenção de buscar um entendimento entre os alunos não surte o efeito desejado. Nos limites de uma educação crítica, a postura reflexiva do professor e sua capacidade de negociação e diálogo são elementos determinantes. Neste caso, agir democrática e dialogicamente como fazem os sujeitos dessa investigação é o caminho encontrado para implantar regras, estabelecer rotinas, realizar atividades e até mesmo tomar medidas disciplinares, como requer a gestão de classe.

Tanto na gestão da matéria como na gestão de sala de aula, o professor como mediador pedagógico detém autonomia, sendo esta determinada por exigências de responsabilidade, competência e controle na satisfação dos objetivos perseguidos. Ainda que esta autonomia seja relativa à proporção que as tarefas do ensino são prescritas como asseveram categoricamente Therrien e Loiola (2003), a competência constitui o elemento central da dimensão da autonomia do professor.

Neste sentido, Gauthier et al. (2003) afirmam que este mediador, quando conhece a matéria e o grupo com o qual vai atuar, o momento e a forma de tomar o controle da turma, a gestão de classe torna-se mais fácil. Porém, acreditamos que a conversa, o diálogo, a interação, a empatia são, também, fatores preponderantes para facilitá-la sobretudo quando esta ocorre docência superior. Assim sendo, a gestão de interação de classe implica, de fato, competências (manipulação de saberes) para deliberar, improvisar, que vão além do saber técnico ou disciplinar. Sob este aspecto, a

competência comunicativa é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da gestão de classe.

Com efeito, a gestão de classe requer deliberações constantes que solicitam ao professor competências que auxiliam e desenvolvem sua capacidade de decidir bem sobre determinada situação na ecologia de sala de aula. As deliberações têm como fundamento o juízo prático do professor, sua epistemologia da prática. Baseiam-se em um pensamento reflexivo, que aqui chamamos de racionalidade pedagógica, e são tomadas em função do alcance de finalidades. Esta racionalidade desempenha uma função básica, porque, ao escolher os meios que fará uso, o professor também deverá decidir sobre os fins éticos. Esta escolha é permeada pela prudência, sendo esta entendida como uma relação epistemológica e ética do professor, o que faz do ensino o exercício de uma habilidade moral como atesta Tom (1984 apud SACRISTÁN, 1999). Provavelmente seja por isso que Wortham (1998 apud THERRIEN, et. al, 2003) acredita que mais do que a matéria ensinada, os diálogos sociomoraes entremeados na sociedade constituem o cerne da interação entre aluno e professor na *práxis* situada. Em outras palavras, a aula, como bem adverte Vasconcelos (2002) seria fundamentada em uma ação moral; afinal, se é professor de alunos, e não de conteúdos.

Dáí o porquê de a gestão de classe requisitar ações docentes regidas pela prudência, porque, como idealiza Sacristán (1998, p. 255), “envolve a ética e deve-se responder diante alguém pelas decisões que se toma”. Ora, se a prática educativa é caracteristicamente interventora, é também, em essência, reflexiva, de tal modo que Schön (2002) a classifica como investigativa. Ao fazê-lo, o autor nega a concepção de professor como um técnico, aplicador de rotinas preestabelecidas e rígidas a problemas padronizados do ensino como a melhor forma de orientar racionalmente a sua prática.

Elliot (2005) tem esta mesma concepção, quando descreve que a prática educativa tem a função de diagnosticar os diferentes estados e movimentos da vida complexa de sala de aula, da perspectiva de quem intervém nela, elaborar. O autor inclusive propõe a deliberação como um método mais racional de intervenção, segundo o qual possibilita o professor a desenvolver conhecimentos sobre sua prática e, conseqüentemente, ampliar sua autonomia. Sua ideia encontra em Habermas (2002) um forte apoio, quando ele teoriza que o objetivo da ação comunicativa é, antes que qualquer outro, a busca de entendimento entre os sujeitos. Neste caso, a ação educativa

consiste na busca de um consenso quanto às direções necessárias para que se possa atingir o mundo vivido.

Afirmar ela é um *locus* intersubjetivo é uma afirmação de que ela é concebida como interativa e comunicativa. Isso significa que os sujeitos, ao efetuar seus planos de ação, agem intencionalmente sob condições legítimas, reconhecidas por um acordo. Porém, reiteramos que a ação comunicativa não se reduz a atos da fala nem ao entendimento lingüístico. Efetivamente, se somente o professor entende sobre o que vai ser objetivado, a ação educativa deixa de ser uma ação comunicativa para ser uma ação exclusivamente estratégica cujo fim não seria a emancipação do aluno.

Por exemplo, quando o professor e os alunos estabelecem uma comunicação sobre o mundo objetivo (os saberes teóricos e práticos do processo de ensino e aprendizagem), para discutir metas e ações, que, assentidas pelos alunos, desencadeiam ações sucessivas de cada um (professor e aluno) geradas pelo consenso. Neste caso, o docente não pode ser visto como um técnico que desenvolve estratégias de comunicação. Mas sim como alguém que compartilha, significativamente, trocas e propostas de outros atores coadjuvantes de sua ação, que, por sua vez, também não são passivos. Esta forma de encaminhar a prática pedagógica requer competências interpessoais do professor. Elas, conexas com os princípios valorativos de sua ação, além de sua responsabilidade e sua ética, são elementos necessários para o controle da gestão de classe. Através deles é possível a coordenação da gestão da matéria. Esta, por sua vez, requer competências de caráter disciplinar e pedagógico. E ambas conjuntamente envolvem a subjetividade, a intersubjetividade e a racionalidade prática (os saberes de experiência). Tais elementos são provenientes de uma epistemologia da prática que conduz a racionalidade pedagógica da prática educativa, cujo objetivo só encontra sentido na emancipação humana ou nos preceitos da ação moral.

Esta racionalidade posta em ação, ou seja, na prática pedagógica do ensino universitário responde pela constituição do *ethos* profissional dos docentes universitários, cuja identidade não se assenta em “ser professor”, mas em “ser pesquisador” constituída entre dois antagonismos: a formação para pesquisa e a formação para o ensino. Antagonismos também verificados por Cunha (1991) lembrar que as próprias universidades ao tempo que defende que o exercício da docência exige conhecimentos específicos da ciência da educação, não os considera para atuação no ensino superior, quando se trata de seus próprios professores.

Nesta mesma direção Chaves (1991) alerta que pelas lacunas formativas os docentes universitários não dão conta de submeter a disciplina que lecionam a lógica da pedagogia e da didática, permanecendo em uma prática pedagógica extremamente tradicionalista.

Sob esta composição, no momento em que política de educação concebe para a educação superior o papel de formar profissionais com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, devendo ser fundada em competências distintas, inclusive a de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação às atividades inerentes ao exercício profissional é relevante que se questione os fundamentos teórico-metodológicos da prática educativa no ensino superior.

Toda esta política tem um como fim para legitimar as bases de um novo mundo, um mundo onde se exige trabalhadores de qualquer campo epistemológico competências mais elaboradas. Um mundo, reiteramos, onde o ser humano necessita aprender a ser humano, não é aceitável uma prática educativa no ensino superior ainda calcada em uma racionalidade puramente tecnicista, tradicional e autoritária incapaz de estimular a curiosidade epistemológica de seus alunos e possibilitar a aprendizagem do ofício de forma significativa e prazerosa, através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Considerações finais

Considerando a racionalidade efetuada ao longo do texto sobre a prática educativa no ensino superior conclui-se que a complexidade e imprecisão com a qual ela é constituída, sua realização requer muitas competências do professor. Elas, aliadas aos princípios valorativos de sua ação, além de sua responsabilidade e sua ética, são elementos necessários para o controle da gestão de classe e pela coordenação da gestão da matéria. Esta, por sua vez, requer competências de caráter disciplinar e pedagógico. E ambas conjuntamente envolvem a subjetividade, a intersubjetividade e a racionalidade prática (os saberes de experiência). Tais elementos são provenientes de uma epistemologia da prática que conduz a racionalidade pedagógica da prática educativa, cujo objetivo só encontra sentido na emancipação humana.

No momento em que a sociedade (re) define novas problemáticas a respeito do docente universitário, sobretudo no que tange a sua formação, lhe requisitando a consciência que não basta conhecer a matéria, mas que é preciso saber transformá-la.

Isso implica na necessidade do aprendizado de competências pedagógicas e uso de estratégias de ensino distintas que desemboquem em formação profissional no ensino superior fundada na emancipação e autonomia do indivíduo. Dito de outra forma, implica em abandonar o paradigma cientificista e tradicional de se abordar a prática educativa no ensino superior e caminhar em rumo de um novo modelo formativo, calcado na autonomia intelectual e na emancipação humana.

Sob esta composição, acreditamos ser imprescindível para as Instituições de Ensino Superior (IES) investirem sobre a formação de seus professores que não foram formados para o ofício como médicos, engenheiros, advogados que vivenciam o chão da sala de aula, sendo, portanto, profissionais da educação, para lhes proporcionarem uma epistemologia da prática docente direcionada para a subjetividade de seu trabalho. Para nós, esta forma de investimento encontra respaldo no estudo da racionalidade pedagógica da ação destes docentes, a priori. Deste modo é importante observar antes, através de instrumentos próprios no âmbito de cada curso para questionar: qual a racionalidade pedagógica da prática pedagógica de seus docentes? Qual o perfil profissional formado? Que ações deverão ser implementadas para promover uma formação continuada dos docentes? Como avançar para além de um ensino meramente técnico? Este é um papel que, no âmbito de cada IES, em nosso entendimento cabe as Pró-Reitorias de Ensino de Graduação, através de seus órgãos como as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), instituídas obrigatoriamente pelo MEC, cuja responsabilidade é realizar, de fato, a avaliação do ensino de cunho emancipatório; isto é, avaliar para interferir; para modificar o curso das ações; para otimizar a qualidade da formação de futuros profissionais no interior de cada instituição, assim como proporcionar, de modo geral, a formação continuada de seus professores que, de fato, possa orientar racionalmente a sua prática de “ser professor”.

Referências

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOUFLEUER, Jose Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

CARR, W. **Una teoria para la educación**. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

CUNHA, M. I. da. Ensino como medição da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

COLL, C.; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. 5. ed. Tradução Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUOI, 1998.

_____. **Rediscutindo as práticas pedagógicas: como ensinar melhor**. Tradução Ilda M. P. de Castro, Aécio. F. F. e Conceição e M. L.M. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Tradução Paulo Rodrigues. Lisboa: 70 / Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2002.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

PIMENTA, S. G. formação de professores: identidade, saberes e docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTAN, José. G. **O currículo: reflexões sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução Ernani Ermanani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques.; SANTOS, E.; LOYOLA SOUSA, F. das C de. Racionalidade do agir docente: elementos para uma análise da formação prática. In: Therrien, J.; Damasceno, M.N. **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: ANNABLUME. 2000.

TERRIEN, J. & LOIOLA, F. A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. **Anais do XVI EPENN**. Aracaju-SE. 2003. CD-ROM.

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

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO ‘BANCO DE AULAS’ PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Maria do Socorro da Costa e Almeida[‡]

Ana Cristina Castro do Lago[§]

Resumo

Promove a análise do potencial do “banco de aulas” como dispositivo inteligente de construção e partilha do conhecimento sobre a prática pedagógica na mediação entre educadores, licenciandos e egressos do curso de Pedagogia e a realidade escolar. Aborda o percurso formativo e científico da construção de práticas inovadoras a partir da integração de atividades das áreas de Didática, TCC e Estágio Curricular, no Curso de Licenciatura em Pedagogia. História e relaciona dimensões, características, impasses e componentes de uma iniciativa acadêmica que promove a **integração curricular** desses componentes de uma comissão interdisciplinar que congrega as atividades de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Aborda o papel das atividades de ensino, pesquisa e extensão como elos entre Universidade e Escola. Discute o caráter dialético e transformador das experiências teórico/práticas concebidas como indagação de pesquisa. Problematisa a construção da *práxis*. Discute o referencial teórico, as aproximações realizadas e os primeiros resultados da pesquisa. Relaciona a natureza do trabalho docente com a qualidade das aprendizagens sociais e escolares. Valida a integração orgânica ensino/pesquisa, teoria/prática e conteúdo/forma com a construção do “banco de aulas”.

Palavras-Chave: Ensino e Pesquisa - Formação de Professores - Banco de Aulas.

Introdução

O presente estudo denominado “**A relação ensino/pesquisa na formação de professores: a experiência do ‘Banco de Aulas’ para a construção da práxis docente**” parte da compreensão da aprendizagem como resultado do processo de ensino relacionado a pesquisa (DEMO, 1999), reconhecendo a vivência da investigação como

[‡] Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formação em Pedagogia Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o DUFOP - Grupo de Pesquisa **Docência Universitária e Formação de Professor** que está inscrito no CNPQ e integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da UNEB - Campus I. help26@uol.com.br

[§] Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). No momento, está concluindo o Doutorado no Programa Educació i Democràcia do Departamento de Teoria i Història De L'educació da Universidad De Barcelona. anna_castrolago@hotmail.com

prática social de aprendizagem. Sua realização parte da análise dos pressupostos teórico-metodológicos de uma experiência realizada no curso de Pedagogia.

Essa experiência está afinada com a noção de Demo (1999) sobre o **sujeito autônomo** que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de questionar a realidade. E, em se tratando do Curso de Licenciatura em Pedagogia considera a necessidade da participação ativa dos licenciando em sua própria formação, tomando a **mediação** para elaborar e concretizar estratégias e dispositivos para a construção de aulas mais eficazes e significativas. Nesse estudo, portanto, busca-se fortalecer a tríade **ensino, pesquisa e extensão**, na medida em que seu foco se dá na **docência universitária** com atitude investigativa, a favor da aprendizagem significativa dos educandos, futuros professores da educação básica.

Nesse sentido, Pedro Demo (1999) defende a relevância da opção do **ensino com pesquisa**. Seus estudos sugerem que a apropriação científica dos percursos de **aprender a realidade** possibilita mudanças nas relações com o mundo e com a sociedade. Faz-se necessário, lembra, no entanto, que a preocupação com os saberes necessários à pesquisa sempre inquietou estudiosos como Freire (1998), Stenhouse (2000) e Tardif (2002), dentre outros.

Vale lembrar, também, que os estudos de Fazenda (2000), enfatizam que o ensino é um fenômeno de muita complexidade. No sentido de vislumbrar com maior nitidez esse complexo contexto, partimos do princípio de que deve existir o cultivo de uma relação mais proximal entre as várias vertentes que compõe o cenário da Formação de Professores. Entre elas podemos citar:

- A identidade profissional – a qualidade desse sujeito ao vivenciar a construção de sua identidade como trabalhador no exercício de sua profissionalidade como educador;
- O entendimento da unidade teoria/prática como *práxis* – não apenas o conhecimento linear da realidade para a reprodução de um saber, valorizando a pesquisa e o diálogo como tônicas de uma nova e necessária postura educadora;
- A compreensão e a transformação das relações entre o ensinar e o aprender: o trabalho docente.

Para a presente pesquisa, esses aspectos se entrelaçam no momento em que o licenciando se encaminha para as disciplinas de natureza teórico/práticas e praticas, tais como a Didática e o Estágio Supervisionado Curricular. Daí a necessidade da pesquisa

nesse contexto. De acordo com as discussões de Fazenda (2000) e de Freire (1998), pois, defendem a pesquisa como forma de aquisição do conhecimento e reflexão crítica sobre a prática. Dessa forma, emerge o papel da pesquisa como articuladora entre a Universidade e a Escola, como consta na figura 1, na qual aparece a concepção da relação Universidade – Escola, nesta experiência.

Desse modo, ao se colocar entre a Universidade e a Escola, o licenciando, respaldado pela pesquisa, consegue construir uma atitude mais alargada de compreensão sobre profissionalidade/trabalho docente/práxis e desenvolver uma postura mais propositiva de estratégias, dispositivos e procedimentos para aulas eficazes para aprendizagem discente.

Nesse contexto se insere a experiência que se constitui objeto do estudo aqui tratado e traz na sua abordagem a reflexão sobre a unidade **ensino, pesquisa e extensão**. É imperativo contextualizar essa investigação, pois, se constitui em uma atividade derivante das pesquisas de suporte de dois eixos do trabalho acadêmico de uma comissão interdisciplinar que congrega atividades de Estágio Supervisionado Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso. Vale ressaltar que a constituição dessa comissão visa atender aos pressupostos de um ensino vinculado à atitude investigativa. Assim, essa proposta parte da necessidade de articulação entre os estudos realizados nas disciplinas: Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, vislumbrando a possibilidade de geração de um processo de integração orgânica entre eles.

Em funcionamento desde 2009, a referida comissão, se organiza em cinco (05) eixos de trabalhos, com especial atenção para a articulação entre ensino e pesquisa no Departamento em que funciona. Assim, a comissão articula a investigação sobre a *práxis* pedagógica com intuito de construir referenciais teórico-metodológicos e atividades didáticas vinculadas aos componentes curriculares que agrega. Portanto, a experiência tratada neste estudo, constitui-se em uma atividade derivante, atrelada às pesquisas de suporte de dois eixos - (02) e (05) - do desenho da integração. Como mostra o quadro 1, referente aos “Eixos de Trabalho → Pesquisa de Suporte → Atividade Derivante”.

Faz-se necessário destacar, especialmente, o caráter científico dessa experiência, assentado no princípio de que a formação do profissional de Pedagogia precisa estar fundamentada na **ação interdisciplinar**, focada na iniciação científica e nas atividades de investigação continuada, vinculadas às atividades de extensão. Dessa forma, o

estudante aprende a desenvolver ações fundamentadas em valores comprometidos com a **reflexão** sobre a sua prática pedagógica, favorecendo a formação de novas mentalidades em defesa da associação do ensino à pesquisa e do engajamento dos futuros docentes como atores da realidade.

Desenvolvimento

Faz-se necessário registrar que a comissão aqui relacionada nasce no projeto de reformulação do Curso de Pedagogia, do Departamento em que a mesma está inserida, assim como os seus cinco (05) eixos de trabalhos que articulam a investigação sobre a *práxis* pedagógica, com intuito de construir referenciais teórico-metodológicos com objetivo de:

- **Eixos 1 – Referenciais Teóricos e Metodológicos para o ensino em classes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental** – Produzir e sistematizar referenciais Teóricos e Metodológicos para utilização no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a partir das investigações realizadas por docentes e discentes.
- **Eixo 2 – Norteadores Metodológicos para dinamização das Práticas Pedagógicas de Estágio Supervisionado** - Documentar experiências e propostas inovadoras sobre as abordagens metodológicas das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental.
- **Eixo 3 – Processos Gestores do Pedagogo** - Desenvolver e aprimorar a prática de processos gestores do Pedagogo em escolas públicas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, inserindo este profissional no trabalho de coordenação pedagógica e de gestão da escola e dos sistemas de ensino.
- **Eixo 4 – Integração Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso** - Acompanhar a sistemática do processo de ensino/pesquisa com vistas ao fortalecimento da integração ES/TCC, no Departamento de Educação, articulando a atividade de Estágio com o TCC, a partir do 5º semestre, definindo temas, problemas de pesquisa e encaminhando os estudantes aos orientadores dos projetos iniciais de monografia.
- **Eixo 5 – A utilização tecnologias inteligentes no processo de estágio supervisionado.** Desenvolver experiência de criação e utilização de ambientes e

dispositivos pedagógicos virtuais auxiliares do percurso formativo dos estudantes de Pedagogia.

Desse modo, a experiência aqui trazida se tornou possível na medida em que o eixo dois (02) e o eixo cinco (05) foram estruturados. Ela tem a intenção de articular a *práxis* pedagógica e criar a cultura de mediação como acompanhamento da aprendizagem dos licenciandos em Pedagogia, estudando os processos didáticos na Educação Básica, a partir da construção de um ‘banco de aulas’ que funciona em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O contexto atual do Estudo

O estudo “A relação ensino/pesquisa na formação de professores: a experiência do ‘banco de aulas’ para a construção da *práxis* docente” considera o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como articulador entre **ensino/pesquisa/extensão**, aproximando Universidade e Educação Básica, representados pela relação entre o Departamento de Educação e escolas parceiras que se constituem campo de estágio e de práticas de ensino.

Assim, é imprescindível reconhecer que a presente experiência se inscreve na compreensão dos referenciais teóricos de Alves (2000), Ramal (2002), dentre outros autores, pois, investiga o potencial e eficácia do uso das TIC para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um processo educacional interativo que propicie a produção de conhecimento, via processos colaborativos. Nesse sentido, Silva (2000), sustenta a idéia que o processo de ensino/aprendizagem, baseado na interatividade pode ser bastante participativo e permitir experiências muito enriquecedoras. Enquanto, Alves (2000) propõe que a prática pedagógica seja redimensionada pelos recursos das Tecnologias da Inteligência e da Comunicação (TIC), gerando valores de sociabilidade, diálogo, entendimento e co-participação.

O funcionamento do ‘banco de aulas’ envolve a postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de planos e propostas de atividades integradas de ensino produzidas com orientação da professora de Didática. Depois da postagem ocorre a interação com os outros universitários e com a professora de Estágio I, gerando reescrita, discussões, textualizações e criação de propostas inovadoras sobre as

abordagens metodológicas das práticas pedagógicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, como representa a figura 2, referente à concepção do 'banco de aulas'.

Com o desenvolvimento de aulas nas áreas de linguagens, ciências da natureza e ciências sociais há a partilha no AVA e vivência de pesquisas acerca das áreas e sobre metodologias inovadoras de ensino, compondo projetos didáticos e propostas de atividades integradas de ensino, considerando a **mediação** e a interatividade dos participantes;

Essa iniciativa se apóia, sobretudo, no pensamento de Freire (1998), Becker (2010), dentre outros pensadores críticos que defendem a unidade entre os saberes necessários à pesquisa e à docência, considerando-os intrinsecamente interligados. Essa unidade possibilita a geração de novos modelos de organização e sistemática de gerenciamento da relação entre a comunidade escolar, professores e estudante da licenciatura em Pedagogia, participantes do conjunto de interfaces que as TIC favorecem.

A experiência ganha intensidade na medida em que propõe articulações que fomentam o fortalecimento da Licenciatura em Pedagogia e, conseqüentemente, revela-se como um singular investimento na formação de novos docentes. A idéia que fundamenta este estudo consiste em construir uma tríade entre:

- O eixo dois (02), composto por professores e estudantes de Didática,
- O eixo cinco (05), composto por professores e estudantes de Estágio Supervisionado, e
- A escola parceira,

Vale destacar que, nesta proposta, o 'banco de aulas' representa a síntese de relações entre o campo teórico estudado, a experiência de observação de aulas na Escola de Educação Básica e as problematizações realizadas nos semestres de estudos na Licenciatura. Dessa forma, a concretude do 'banco de aulas' em sua virtualidade supera o modelo de um mero depósito de idéias, testadas ou não, sobre possibilidades de aula. Trata-se de um espaço vibrante, dinâmico e inconcluso de trocas e interações. Lá, licenciandos, estagiários ou não, partilham, com a mediação docente, estratégias, dispositivos e procedimentos para a construção e implementação de propostas de aulas mais desafiadoras, partindo das necessidades dos educandos da escola básica e das

orientações didático/pedagógicas pertinentes.

Logo, o potencial do 'banco de aulas' se revela como dispositivo de superação do cânone, tendo em vista que ao acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e postar um plano ou projeto didático, mergulha-se na horizontalidade mediada de produção do conhecimento. Silva (1999) em sua obra "A Sala de Aula Interativa" já preconizava o fim da verticalidade depositária do docente na produção do conhecimento. Nela, ele sinaliza a tendência que se anuncia: o poder rizomático do AVA para educadores e educandos, sujeitos que se estruturam **dialogicidade** como tônica de uma nova e necessária postura mediadora para a vivência da aprendizagem.

Além desses aspectos, faz-se necessário salientar que, antes da postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cada proposta didática é construída, pré-testada e avaliada pelos docentes e estudantes, como dinâmica prevista no eixo dois (02). Em seguida, aplicada e avaliada em Estágio Supervisionado Curricular, vinculado ao eixo cinco (05). Concomitantemente, o professor regente da escola parceira deverá, também, aplicar, testar e avaliar as aulas que compõe o 'banco de aulas'. Esse processo gera uma interatividade, considerando que a *práxis* pedagógica de Estágio Supervisionado Curricular se faz na relação professor/aluno/conhecimento, mas, igualmente se faz no relacionamento desses com os agentes do campo de estágio.

Nesse sentido, emerge a concepção de AVA como 'lócus' potencializador dos integrantes da já mencionada tríade. E, com essas ações pretende-se que as práticas extensionista venham se materializar como uma perspectiva concreta de proximidade e interação entre os sujeitos participantes dessa experiência no processo de construção do conhecimento.

Considerações Críticas

Os resultados dessa experiência estão acontecendo e se consolidando de forma bastante contundente. Podemos elencar, sobretudo, alguns reflexos para a instituição e para professores e estudantes envolvidos, a saber: 1- Fortalecimento da articulação dos eixos dois (02) e cinco (05) da citada comissão, com a construção do 'banco de aulas', via utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). 2- Criação das bases teóricas e metodológicas para a implementação de um observatório de educação no Departamento de Educação, lócus da experiência aqui estudada, para o

fortalecimento da pesquisa científica sobre a formação docente. 3- O engajamento e comprometimento dos professores e estudantes participantes da experiência em busca de uma prática que defenda a formação acadêmica que ocorra de maneira integrada, considerando o conjunto das atividades de **ensino, pesquisa e extensão** como necessário para garantir a consolidação de um profissional de educação investigador, participativo, crítico e produtivo.

As evidências revelam, portanto, que o principal **saber** que emerge da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão consiste na capacidade de pensar as dinâmicas de sala de aula, oriunda da opção por uma **atitude investigativa**. Aquela que considera a aprendizagem como o resultado da construção de relações mais contextualizadas, comprometidas e expressas com valores éticos para a promoção de transformações conseqüentes e estruturantes a favor de um movimento que aposta em um desenho mais inclusivo para prática educativa, baseado, sobretudo, na consciência do inacabamento apresentada por Freire (1998). E, transformador gradual das dinâmicas de produção do conhecimento. Assim, a experiência aqui problematizada se legitima como arena possível para implementação desses relevantes pressupostos, integrando teoria/prática, ensino/pesquisa e conteúdo/forma no processo de construção da docência.

Referências

ALVES, L. R. G. Conhecimento e Internet: uma construção possível? Revista de Educação da Faculdade de Educação - FEBA. Salvador, v.1, n.1, p.91 - 108, 2000.

FAZENDA, I.C.A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

BECKER, Fernando e MARQUES, Tania Beatriz Marques. (Orgs.). 2 ed. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 6 ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

RAMAL, A. C. *Educação na cybercultura – Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2000.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Traducido por Guillermo Solana. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000. Prologo a La edicion española (9-18) e La investigación como base de La enseñanza (158-177).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.

Figura 1: Concepção da Relação Universidade - Escola



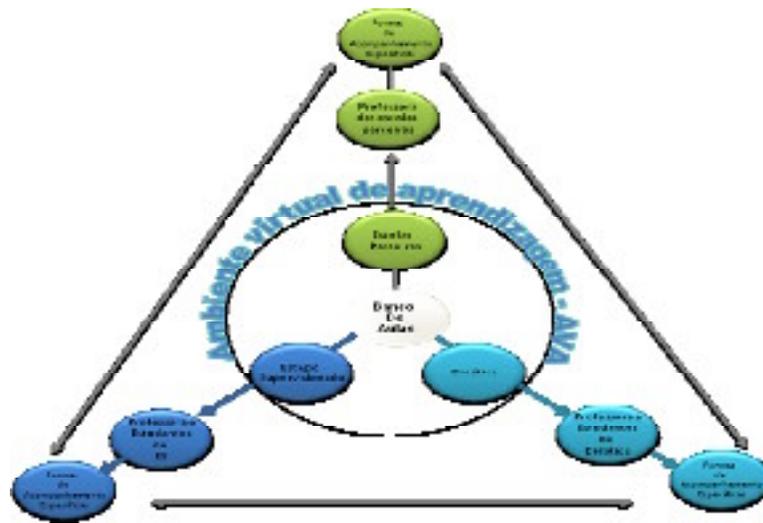
Fonte: Extraído do documento “Norteadores Metodológicos para dinamização das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”

Quadro 1: Eixos de Trabalho → Pesquisa de Suporte → Atividade Derivante

EIXOS	OBJETIVOS	PESQUISAS DE SUPORTE	ATIVIDADE DERIVANTE
Eixo 2 – Norteadores Metodológicos para dinamização das Práticas Pedagógicas de Estágio Supervisionado	✓ Documentar experiências e propostas inovadoras sobre as abordagens metodológicas das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental,	✓ Investigação realizada por docentes e discentes, visando a desenvolvendo um banco de aulas.	✓ A idéia é construir um banco de aulas e de projetos didáticos, além de propostas de atividades integradas de ensino e retroalimentá-las no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pelos estudantes de Didática e de Estágio Supervisionado, que estará disponível para os estudantes do curso de Pedagogia e para os professores das Escolas Parceiras.
Eixo 5 – A utilização das novas tecnologias no processo de estágio supervisionado	✓ Desenvolver experiência de criação e utilização de ambientes e dispositivos pedagógicos virtuais auxiliar o percurso formativo dos estudantes do DEDC	✓ Investigação realizada para acompanhar o desenvolvimento da construção e acesso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).	

Fonte: Extraído do “Relatório de Acompanhamento da Integração Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso da Comissão...”

Figura 2: Concepção do Banco de Aula



Fonte: Extraído do documento “Norteadores Metodológicos para dinamização das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE VIVENCIADA NUM PROJETO EXTENSIONISTA DENOMINADO: PROJETO EJA-APAE: UMA EXPERIÊNCIA ALFABETIZADORA

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados parciais obtidos numa investigação realizada a partir de um trabalho de extensão que teve como objetivo desenvolver atividades alfabetizadoras para um grupo de 15 pais de alunos da APAE de Vitória da Conquista - BA. As atividades foram planejadas por professora da UESB e por duas alunas do curso de Pedagogia que demonstraram interesse em participar do **Projeto EJA-APAE – uma experiência alfabetizadora** e que na ocasião da execução já haviam cursado as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Didática e Metodologia da Alfabetização – requisito de exigência para participar do Projeto. Com o desenvolvimento das atividades alfabetizadoras pretendeu-se oferecer maior vivência profissional para a equipe desenvolvendo estudos no campo da EJA, da Metodologia de Alfabetização e na Didática assim como atender uma demanda da APAE por alfabetizar os pais dos alunos que frequentam aquela instituição. Na ocasião do desenvolvimento das ações buscou verificar de que modo o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia aborda, no campo teórico e na prática, saberes necessários a prática com educação de pessoas Jovens e Adultas.

Palavras-chave: Educação de pessoas jovens e adultas. Formação docente. Relação ensino -profissionalização.

Introdução

Centrada na participação coletiva, a Universidade deve fortalecer a ética nas relações intra-institucionais e com toda a Sociedade, comprometendo-se com uma proposta educacional que contribua significativamente com o desenvolvimento sócio-histórico e cultural da sociedade.

O cenário atual reflete mudanças que têm ocorrido nos espaços sociais em decorrência do processo de globalização da economia; dos avanços no campo das comunicações multimídias, assim como no campo das ciências biológicas – possibilitando maior comunicação, interação e longevidade para as pessoas do século atual.

Sendo assim, as transformações econômicas vieram acompanhadas de um acelerado processo de desenvolvimento tecnológico que alterou as relações sociais e profissionais, gerando novas demandas na sociedade. Nesse contexto, também a educação tem sido demandada no sentido de mudanças e novas estratégias tanto do

ponto de vista do saber abordado no interior das salas de aulas como de novas perspectivas didáticas.

Dentre a necessidade de diversas mudanças também urge reduzir o analfabetismo que ainda se faz presente, e em índices elevados no contexto estatístico educacional brasileiro. Obviamente, essa problemática repercute na prática pedagógica do professor, o qual se torna um intermediador na perspectiva de superação desse processo, o que não é uma tarefa fácil, considerando que esses contextos estão em constantes processos de mudança.

Assim, propôs-se um estudo dos referenciais teórico-metodológicos que objetivam formar o professor alfabetizador de pessoas jovens e adultas, construídos ao longo do curso de Pedagogia e sua articulação com o campo de atuação profissional, a prática e os saberes discentes-docentes no campo da Didática e da EJA; com a perspectiva de trabalhar com um grupo de 15 pais de alunos que freqüentam a APAE de Vitória da Conquista (VDC).

Este projeto teve como objetivo geral *desenvolver atividades alfabetizadoras num grupo de pais de alunos que estudam na APAE de modo a possibilitar o contato e a aquisição de conhecimentos básicos indispensáveis a alfabetização da leitura, escrita e operações matemáticas básicas (somar, subtrair, contar...)*. Nessa perspectiva tinha-se como expectativa desenvolver aprendizagem significativa para que os alfabetizandos adultos responsáveis pelos alunos da APAE-VDC resgassem sua auto-estima de modo a crer na sua capacidade de aprender a ler, escrever e calcular; conscientizá-los da possibilidade de continuidade de seus estudos na rede pública de ensino; possibilitar tanto aos alfabetizandos quanto aos alfabetizadores do **Projeto EJA-APAE – uma experiência alfabetizadora** aprendizagem de diferentes linguagens de modo a prepará-los e inseri-los nas exigências do mundo atual.

Porém, com o desenvolvimento das atividades de extensão a equipe formada por duas alunas da graduação em Pedagogia e uma professora da unidade formadora (docente das disciplinas Didática e Educação de Jovens e Adultos); tanto nos momentos quinzenais de planejamento como no cotidiano das atividades em sala de aula (dois dias na semana com duas horas e meia de duração) se depararam com dificuldades no contexto onde a prática se encontrava com a teoria. Nestes momentos percebia-se que a dicotomia entre os aspectos abordados nas disciplinas de Didática, Educação de Jovens

e Adultos e Metodologia da Alfabetização e a demanda real encontrada naquele grupo de mães em processo de alfabetização.

De onde vem a demanda de docentes para atuar com educação de pessoas jovens e adultas? Um pouco de história...

A história da educação brasileira tem evidenciado a descontinuidade nas propostas impostas pelos governos tanto nos níveis Federal, Estadual quanto Municipal. A educação de pessoas jovens e adultas (EJA) não difere desta realidade. Ela aparece, desde o período colonial, passando por todo Império, em diferentes discursos, projetos e leis, porém só alcança algum significado “prático” na República. Isto se dá não apenas pelo discurso liberal que sustenta os ideais republicanos, mas significativamente pelas pressões, internas e externas que o Brasil sofre em relação ao avanço industrial e à adequação da mão de obra à nova realidade econômica.

A implantação das propostas para EJA deu-se, assim, de forma muito variada, atendendo aos diferentes interesses de seus propositores. É clara a relação entre educação de jovens e adultos e os problemas políticos e econômicos: a estrutura social do país é ideologicamente determinada pelas classes mais favorecidas marca sua concepção elitista, prova disso foram as políticas sociais implantadas pelo Estado, por exemplo, após a crise do capitalismo industrial em 1929, partindo de um ângulo exclusivista do trabalho, mais do que uma preocupação efetiva com o trabalhador.

Uma amostra de insatisfação e do questionamento que foi gestado na sociedade brasileira em fins das décadas de 50 e 60, com relação à ineficiência das campanhas, marchas e projetos mirabolantes para erradicação do analfabetismo, somadas às pressões internacionais para elevação do índice de alfabetização, é o momento de iniciativas populares, procurando superar os índices provenientes deste descaso dos governos para com a EJA. Guidelli (1996, p. 24-36), Martins (2005, p. 89-90), Sales e Mello (2006, p. 106-107) apontam exemplos de movimentos feitos pela sociedade civil naquele momento, os quais serão aqui citados por ordem de criação e não de importância.

Esses movimentos motivaram diversos setores da sociedade civil na década de 60, especialmente aqueles ligados à Igreja Católica, aos partidos políticos de oposição,

aos movimentos estudantis secundaristas e universitários, a retomarem as discussões em torno, não apenas da EJA, mas da defesa da escola pública como um todo. Sendo assim,

Em 1962 e em 1963 foram lançados, respectivamente, como iniciativa do governo federal, dois programas destinados à educação de jovens e adultos: Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA – que tinha como objetivo reunir os serviços das diversas campanhas em andamento; e o Programa de Emergência – que tinha como objetivo ampliar e melhorar o ensino elementar infantil e a educação de adultos (SALES e MELLO, 2006, p. 106).

O período da ditadura militar (64-84) retirou de cena as iniciativas populares que pensavam a EJA como instrumento de conscientização e transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que reforçou uma visão utilitarista da escola, implantando um conceito funcional de alfabetização, ou seja, aprender a ler e a escrever para ser útil ao mercado capitalista de trabalho. Porém, “A existência do analfabetismo continuou a desafiar o orgulho do país, que na visão dos donos do poder, deveria se tornar uma potência” (MARTINS, 2005, p. 90).

Um representante clássico deste período é o MOBRAL, que propagandeou muito mais que realizou e gastou muito para reduzir, em apenas, aproximadamente, 8% do índice de analfabetismo total do país, nos 19 anos de existência do movimento. Porém, o Projeto do MOBRAL

alegava fazer uso do Método Paulo Freire, mas o fazia de forma limitada, sem sucesso no desenvolvimento do problema, porque as pessoas continuavam analfabetas. Só que agora eram analfabetas funcionais, ou seja: não sabiam ler e escrever de forma satisfatória. (SALES, 2008, p. 43)

A política que se instaura a partir de meados dos anos 80, com o discurso da redemocratização daqueles que foram dela excluídos, surge com a Fundação Educar e com as comissões Nacionais do País, na educação de pessoas adolescentes, jovens e adultas e busca dar garantia de acesso à escola de EJA. Porém, este discurso ainda diverge e se distancia muito da realidade do que tem ocorrido nos Estados e Municípios.

A EJA, por ter sofrido ao longo desses anos o descaso das políticas públicas, não apresenta clareza por parte das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais no que se refere à aplicação dos recursos destinados a esta clientela, à especificidade deste atendimento e à superação das propostas imediatistas de “campanhas de erradicação do analfabetismo”.

Durante a década de 90, devido principalmente a pressão de organismos internacionais, a EJA passou por um período de discussão nos governos de Collor e de Itamar Franco, mas foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que produz os maiores feitos tanto com a incorporação da EJA na nova LDB (9394/96) como modalidade de ensino e com a instauração de programas tais como

os programas federais** concebidos e iniciados: Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) – concebido em 1995 e implantado em 1996; Programa Alfabetização Solidária (PAS) – concebido em 1996 e implantado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – concebido em 1998 e implantado a partir de 1999. (SALES, 2008, p. 49-50)

A realidade nacional e internacional tem deixado cada vez mais claro a necessidade de uma política permanente de EJA, que não se limite apenas na superação do chamado analfabetismo. Além de pessoas que lêem e escrevem o mundo está cada vez mais a exigir pessoas que pensem os processos de mudanças pelos quais passamos, para que possam ser sujeitos críticos de sua aprendizagem e não mais como objetos. Mais do que pessoas especializadas, tecnicamente treinadas para responder às exigências deste mundo globalizado, pensamos uma educação que resgate nos indivíduos o direito de ser gente de sua história, ultrapassando os limites de uma visão de leitura como codificação e decodificação.

O Plano Decenal de Educação para Todos propõe uma educação voltada para os exercícios ativos dos direitos da cidadania. O conceito de cidadania subjacente a este programa não se limita àquele conceito restrito ao seu aspecto jurídico, de cunho moralizante que, oriundo de uma concepção burguesa, foi se configurando no decorrer histórico, num projeto de dominação da maioria da população. O conceito de cidadania é aqui concebido como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural. A cidadania é compreendida como processo de construção social forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares. Implica assim, a conquista do direito ao atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana e supõe o processo de construção da identidade pessoal e social de cada um.

A Lei 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura aos jovens e adultos, em seu artigo 4º, uma educação com características e modalidades

** Para maiores informações sobre esses programas, consultar Di Pierro, 2000, p. 206-258.

adequadas às suas necessidades e disponibilidades, além de garantir a oferta de Ensino Noturno Regular. Em resposta a esta Lei e somando a demanda solicitada pelo setor de Serviço Social da APAE, pretendeu-se desenrolar num trabalho de extensão que possibilitasse a vivência de aspectos teóricos no campo prático, voltado exclusivamente para responsáveis por pessoas que freqüentam a APAE de Vitória da Conquista, atividades de ação-reflexão para alfabetização no campo da escrita, leitura, cálculo e contexto digital, buscando atender às expectativas e desenvolvimento da auto-estima dos demandantes além de possibilitar diminuir o déficit histórico deixado para estas pessoas.

Formação docente e a educação de pessoas jovens e adultos

A concepção contemporânea de educação, defendida pela Universidade e pelas organizações sindicais fundamenta a proposta de formação de professores, a qual exige um novo olhar sobre o conceito de aprendizagem. Essa concepção percebe que toda interação do ser humano está mediatizada pela cultura desde o momento do nascimento. Assim, o desenvolvimento pessoal é processo mediante o qual o ser humano se apropria da cultura de seu grupo social. Nesse aspecto, a educação escolar é uma das práticas educacionais, por meio da qual se dá o desenvolvimento individual do aluno.

Figura-se, assim, num processo de formação de professores, a necessidade de compreensão do contexto sócio-histórico e cultural no qual se inserem tanto os sujeitos quanto suas práticas pedagógicas. Somando-se a essa compreensão, o professor deve ter, também, domínio tanto dos conteúdos de ensino quanto do referencial teórico-prático no qual fundamenta sua prática, pois é necessário saber o que se ensina a quem ensina, onde e como ensina. Obviamente, essa não é uma tarefa fácil para o professor, considerando que esses contextos estão em constantes processos de mudança. De acordo com Flores (2003, p. 127),

as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, o que, por sua vez, se tem refletido na formação dos docentes de modo a responder às múltiplas e crescentes exigências da educação e a melhorar os *standards* do ensino numa sociedade cada vez mais competitiva.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) intensificam-se as discussões e programas acerca da formação de professores. Se, por

um lado, reconhece-se a importância da formação do professor para atuar no atual projeto de sociedade, percebe-se, por outro, que essa discussão e implementação de propostas estão mais preocupadas com a questão dos financiamentos do que com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente com a transformação da educação de modo que formem sujeitos capazes de exercer sua cidadania.

O discurso principal das políticas de financiamento gira em torno da necessidade de assegurar um ensino público e de qualidade. No entanto, há muitas controvérsias nos cursos de formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, por não terem conseguido desenvolver, no interior das instituições de ensino, programas que contribuam de fato para uma formação sólida dos professores no sentido de promoverem uma prática significativa em sala de aula.

Nessa perspectiva, compreende-se que a complexidade do tema da formação de professores, a escassez de estudos sobre a formação docente no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), indicando uma deficiência na formação dos professores, que não têm se mostrado capazes de superar problemas primários relacionados às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, à função das classes de EJA.

Porém, diante das grandes transformações que vêm ocorrendo no mundo desde os últimos anos do século passado, tais como o processo de globalização da economia, a reestruturação produtiva, o desempenho cultural e a relevância do papel da informatização e do conhecimento, “devemos buscar uma educação dialógica, crítica e igualitária, que una os interesses pessoais e sociais, na busca da leitura do mundo e da palavra, para a construção de um mundo melhor, mais justo ” (GONÇALVES, 2006, p. 50)”

A educação torna-se cada vez mais essencial para o desenvolvimento pessoal assim como social e econômico nacional, no caso deste artigo, com destaque para a educação de pessoas jovens e adultas.

Porém, os conteúdos oferecidos nos cursos de licenciatura da maioria de instituições de ensino superior (IES), desde as disciplinas de fundamentação, de ensino e de prática; enfocam basicamente aspectos da infância e adolescência.

As áreas de fundamentação tais como a de História da Educação, a de Sociologia, de Filosofia e de Psicologia raramente têm em suas ementas aspectos relacionados à aprendizagem específicas de pessoas jovens, adultas e idosas. O mesmo ocorre com outras áreas de formação dos cursos de Formação de Professores a exemplo

na disciplina Políticas Educacionais e de Didática - que raramente enfocam as políticas e aspectos didáticos específicos de EJA; quando as abordam, é dentro do contexto da educação de crianças.

O mesmo ocorre com as demais áreas dos cursos de formação docente, como as de Ensino (de Geografia, Ciências, Matemática, História, Língua Portuguesa) e quando há cursos com a disciplina Educação de Jovens e Adultos, esta é oferecida, na maioria dos casos, em caráter optativo.

Com esta realidade nos cursos de Formação de Professores, mais uma vez temos que nos reportar à ausência de uma política que atenda aos interesses da EJA, pois os cursos não formam para esta modalidade de ensino e sim para a educação de modo amplo, colocando todos os alunos dentro de uma mesma perspectiva, sem considerar as diversidades que caracterizam as diferentes modalidades de ensino. É por conta de questões desta natureza que o desenvolvimento de identidade, ou não, com esta modalidade de ensino fica a mercê da história pessoal dos alunos e profissionais relacionados com o campo educacional. Pesquisas demonstram que a diferença na prática de professoras, remetendo à ausência de políticas públicas de sistema, em suas formações iniciais, deposita um peso exagerado na história pessoal dos docentes, conforme aponta Sales (2008, p. 155-178).

A implantação de uma política de formação de professores para atuarem com jovens e adultos deverá formar um profissional que possa comprometer-se com a educação de jovens e adultos, atendendo as demandas sócio-educativas dessa modalidade de ensino. E tendo como base os seguintes aspectos: o aluno jovem e adulto não retorna para a escola por simples obrigação, como muitas vezes ocorre com crianças e jovens, ele volta com a consciência da necessidade de aprender e volta por decisão própria.

Essas especificidades e demandas do campo da EJA como parte da educação básica, precisam ser consideradas na relação escola-universidade e serem pontos pesquisados e abordados na relação teoria e prática dos cursos de formação de professores.

Urge que todas as disciplinas que compõem a base curricular de cursos de formação de professores abordem saberes necessários as práticas em salas de EJA e que possibilitem, aos alunos (e às vezes ao docente também), vivenciar no campo prático, sob a tutela do professor formador, aspectos abordados na teoria.

Esta experiência oportunizada pelas ações do programa “EJA-APAE: uma experiência alfabetizadora” possibilitou, a docente e às alunas envolvidas, perceber a fragilidade existente na formação inicial do curso de Pedagogia - que ainda não consegue associar a teoria com a prática ao longo do processo de formação. Ao longo dos nove meses de atividades com os pais de alunos da APAE-VDC, diversas foram as situações nas quais o campo prático demandou por posicionamentos, tomada de decisões que o campo teórico não nos dava suporte para atender ou responder. Essas situações transitavam por questões que envolvia o desejo de uma mãe que já sabia escrever e ler, mas que nos solicitava ajuda para que ela *desenhasse* uma letra bonita em substituição a que ela dominava; assim como o caso de uma mãe que tinha como objetivo ler a Bíblia e que **somente** aprendeu a realizar a leitura deste Livro.

Estas situações citadas anteriormente, dentre inúmeras outras, nos colocavam constantemente em conflito entre o que a teoria apontava como solução, a demanda apresentada e as ações que efetivamente funcionavam como solução para problemas apresentados.

Ao vivenciar estas questões (e muitas outras) o tempo todo era presente a falta de suporte de cunho sociológico, histórico, psicológico, político, didático, metodológico, etc que nos amparasse tanto no aspecto teórico como prático.

Esta experiência nos possibilitou vivenciar a fragilidade, no caso da alfabetização de pessoas jovens e adultas, a distancia que o curso de formação docente (Curso de Pedagogia de uma universidade do estado da Bahia) ainda se encontra da prática encontrada em espaços escolarizadores.

Considerações finais

A garantia de ingresso e permanência, com sucesso, de adolescentes, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação escolar em idade convencional prevista em lei, seja adequada às necessidades sociocultural, histórica e tecnológica da atualidade. Esses são desafios a serem enfrentados pelos poderes públicos, assim como pelas instituições de educação de modo a garantirem o alcance dessas expectativas para melhor vivência no mundo atual.

É impossível a construção de um país moderno e capaz de incorporar, desenvolver ou gerar novas tecnologias, novos processos produtivos e organizacionais com uma população com baixa escolaridade.

Os cursos de formação de professores apresentam ainda uma identidade positivista o que os torna distante dos paradigmas atuais de compreensão do mundo. E mais, esses cursos pautam-se pela dicotomia teoria e prática, sem uma articulação e resgate da concepção histórica e cultural, sem uma reflexão ética e estética sobre os valores, as transformações do mundo do trabalho e as descobertas científicas, de modo que ofereçam melhores possibilidades aos alunos para transformar a realidade objetiva.

Embora se reconheça que as questões que giram em torno da temática de formação de professores sejam amplas e demandam diversas abordagens de análise para a compreensão da mesma, este projeto apresenta uma proposta de formação do professor-alfabetizador de pessoas jovens e adultas. Assim, propõe-se um estudo dos referenciais teórico-metodológicos que objetivam formar o professor alfabetizador de pessoas jovens e adultas, construídos ao longo desse curso de Pedagogia e sua articulação com o campo de atuação profissional, a prática e os saberes discentes-docentes no campo da EJA. Inicialmente a perspectiva é de trabalhar com um grupo de 17 pais de alunos que freqüentam a APAE de Vitória da Conquista, mas servindo como piloto para desdobramento em outras instancias da sociedade.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96.

FLORES, Maria Assunção. *Dilemas e desafios na formação de professores*. In: MORAES, Maria Célia, PACHECO, José Augusto e EVANGELISTA, Maria Olinda. Ed. Porto: Portugal, 2003.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador na alfabetização de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação*: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 1999.

MARTINS, Tânia Barbosa. **Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de história e a visão dos jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP.

SALES, Sheila Cristina Furtado Sales; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Relação educação popular, escola pública e movimentos sociais**. 2006, p. 106-107.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: programa REAJA**. São Carlos – SP/ Universidade Federal de São Carlos/Centro de Educação e Ciências Humanas/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

A URGENCIA DA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Juliana Fonseca Duarte^{††}

Resumo

O presente ensaio, baseado em pesquisa bibliográfica, pretende reforçar a discussão sobre a mercadorização do ensino e a valorização da prática em detrimento à teoria. A justificativa pra tal proposta baseia-se num percentual, cada vez menor, de universidades públicas e na valorização constante subprodutos tecnológicos da ciência prática, cujo consumo é incentivado pelo individualismo e imediatismo do mercado divulgador de uma pseudoliberalidade frequentemente associada ao uso de produtos de qualidade duvidosa, tendo em vista seus curtos tempos de duração, mas cuja determinação de tempos mínimos de uso tem se estendido aos cursos colocados “à venda”. Cursos que, em sua maioria, limitam-se a um ensinar, que talvez se ocupem da extensão, mas que não investem em pesquisa por não se disporem à tríade de pós-graduação consolidada, titulação acadêmica e regime de tempo integral. Assim, a redução do desenvolvimento da teoria pela teoria vem se fortalecendo, apoiada pelas políticas públicas de um Estado mínimo favorecedor das instituições de ensino superior privadas e mercantis, pelo aligeiramento da formação inicial que privilegia o ensino e o treinamento, pelos estereótipos de linguagem ditadores da resignificação de conceitos em prol do mercado, e mesmo pela cooptação de intelectuais. Dessa forma, torna-se urgente a pesquisa de caráter crítico, guia da relação com a ação prática, orientadora de um aprendizado sistematizado, estímulo à reflexão docente e impulsionadora da colaboração entre os personagens envolvidos no processo ensino aprendizagem como elemento fundamental no ensino superior.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino superior. Mercadorização.

Cada vez mais a mercadorização do ensino superior torna-se evidente. São outdoors, panfletos e mensagens via e-mail com promoções de cursos de nível superior dos mais diversos tipos. “Formação superior por 199 reais mensais”, “Ganhe um *tablet* após os primeiros seis meses de mensalidade paga”, “Traga mais um aluno e ganhe 30% de desconto na mensalidade”, “Segundo curso tem 50% de desconto”. Isto não significa que cursos de nível superior a preços populares não deveriam existir, mas considerando outras tantas propagandas de materiais eletrônicos com os mesmos valores, é fácil questionar que tipo de formação está sendo privilegiada, ou ainda, que proposta pedagógica e estrutura de ensino estão por trás de tais descontos.

^{††} Licenciada em Matemática e especialista em Matemática para Professores do Ensino Básico, ambos pela UnB, especialista em Educação a Distância pelo SENAC. Mestranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UnB. jufduarte@hotmail.com.

O espaço aqui é pequeno para tamanhas reflexões, mas é possível considerar a consequência mais imediata da valorização da prática e das competências, da extensão do livre mercado ao âmbito escolar e do rumo tomado pelas políticas públicas nos últimos anos: a desvalorização da pesquisa para produção do conhecimento pelo conhecimento ou, simplesmente, a desvalorização da teoria. De acordo com Moraes (2003), o que estamos presenciando é o “recuo da teoria”.

Um bom exemplo da valorização do experimental em detrimento à teoria é o aparecimento de livros digitais de construção coletiva divulgados na internet – algo ainda a ser tratado com maior rigor e análise –, mas para o qual, sem dificuldade, é possível dizer que muitos dos textos estão mais próximos de uma bricolagem experiencial do que da análise dos temas, apresentando carência de considerações epistemológicas ou de apreciação e discussão do conhecimento previamente existente. Fica, então, a preocupação em relação à possibilidade do leitor desatento aceitar o que é posto, sem ponderações, ou desconsiderar as contradições nos argumentos apresentados – uma crítica à falta de fundamentação epistemológica e não à construção de material coletivo ou livros digitais.

Além disso, a facilidade do acesso via internet a artigos em revistas especializadas ou livros publicados e digitalizados, reconhecidamente favorecedores da construção do conhecimento em áreas diversas, parece não ser suficiente para incentivar o levantamento e análise bibliográfica para pesquisa e publicações. Basta lembrar que, há vários sites como www.dominiopublico.gov.br, onde é possível fazer o *download* de publicações de áreas diversas; www.scielo.org, repositório de centenas de revistas científicas; portal.inep.gov.br, com microdados em tabelas e relatórios sobre a educação brasileira; além das diversas bibliotecas virtuais de dissertações e teses das universidades nacionais e internacionais.

Então, fica a pergunta: o que falta para que esses acervos virtuais sejam consultados e utilizados em prol e pela sociedade em geral? Linguagem facilitada, menos prolixidade, termos mais acessíveis e associados à prática?

O prisma agora é bem mais sutil: o conhecimento é o campo do “vocabulário da prática, e não da teoria”. Assim, valoriza-se a ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos (informática, robótica, mídia, microeletrônica, telemedicina, teletrabalho, bibliotecas digitais, o ensino a distância – aspectos que compõem a chamada sociedade do conhecimento). (MORAES, 2003, p. 16)

Uma valorização viabilizada pela movimentação do mercado de consumo – o tão sonhado livre mercado –, cuja *liberdade* promove oportunidade para todos; basta cada

um se esforçar individualmente para conseguir o que quer. Porém, por trás desse argumento, há uma demanda taylorista de maior produtividade que se expande na perspectiva toyotista do trabalhador independente, flexível, disposto e apto a lidar com as novas tecnologias, com as informações em tempo real. Uma produção tecnológica por demanda duvidosa na qual o *homem robô taylorista* não desapareceu, apenas assumiu mais um programa em seu perfil: o do intelectual autônomo e autorregulador para o qual é possível ser seu próprio rigoroso, inteligente e criativo diretor, capaz de estabelecer por si mesmo objetivos essenciais para o sucesso da produção.

Uma liberdade, ou melhor, uma pseudoliberdade favorecedora do esforço individualizado, fruto da ideologização da classe dominante e, por isso, limitada à oferta manipulada de produtos e serviços, assim como seu consumo e uso mediante o imediatismo, tornando o que parece ser opção em uma quase imposição midiática, de mercado, da demonstração de um pseudodesenvolvimento.

Há, ainda, que se considerar a questão da *qualidade* dos produtos à disposição, dos chamados subprodutos dessa *ciência*, cujo tempo de duração está cada vez menor. A lembrar das sementes transgênicas inférteis para um novo plantio ou dos eletrônicos – celulares, *blackberrys*, *note/netbooks*, *palmtops* e *tablets* – cujo tempo de vida é limitado a dois anos e, se assim não acontece, torna-se ultrapassado. Tudo em prol da perspectiva taylorista cuja “máxima prosperidade só pode existir como resultado da máxima produtividade” (TAYLOR, 2002)⁷. E, acrescento, como consequência do máximo consumo, pois é preciso consumo para que haja demanda de produção.

Então, que venham novos celulares, novas tecnologias, novos *fast food*, assim como novas propostas de *fast course*⁸, com conclusão em dois ou três anos, para que seja possível a máxima prosperidade, sem a preocupação em lidar com o conhecimento teórico desenvolvido em diversas áreas. Um curso com essa extensão temporal dificilmente consegue ir além da perspectiva prática e imediatista, em geral, tende a limitar-se a uma perspectiva de treinamento. É o *fast course* cuja aplicabilidade não prevê a pesquisa, talvez contemple a extensão e que tenta garantir o ensino.

Sendo assim, que venham os alunos, ou melhor, os clientes⁹ e, recentemente, os mestros profissionais. Sempre com a justificativa de utilidade e aplicabilidade ao

⁷ Os textos traduzidos são de minha responsabilidade.

⁸ *Course* significa cada uma das partes de uma refeição (*course of dishes* – vários pratos), mas também curso escolar (*science course* – curso de ciências).

⁹ Em 1996, das 922 instituições de ensino superior (IES), 77,1% eram privadas e 211 eram públicas. Até 2007, houve um aumento de 185,8% das IES privadas (de 711 para 2.032), passando a representar

mercado, em contraponto ao desnecessário excesso de teorização. Mas que excesso de teoria? De acordo com Janstch, “não há excesso de teoria/teorização. Pelo contrário: há, em nossa sociedade, falta de teoria e excesso de pseudoteoria.” (2010, p. 18). Além disso, o fato de que toda teoria tem um lado negativo provocador de um “ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça” (MORAES, 2003, p. 164-165), um descrédito decorrente de suposta manipulação ou distanciamento da praticidade e problemática cotidiana, contrapõe-se ao fato de que sempre há um lado positivo responsável por situar a crítica e a análise como oposição a “interesses econômicos e políticos precisos, encobertos sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista” (MORAES, 2003, p. 164).

Mas a que custo se dará a produção dessa ciência limitada aos subprodutos tecnológicos? Quais serão as consequências da formação acelerada e da falta de produção do conhecimento pelo conhecimento?

O que será da pesquisa acadêmica nessa área [das ciências humanas e sociais], se logo mais a formação dos intelectuais estará esvaziada mediante a proliferação de cursos que se contentarão com o ‘saber fazer’ (extremamente tutelado pelo mercado sob a lógica do capital)? (JANSTCH, 2010, p. 17)

São perguntas difíceis de serem respondidas por abordarem um vir a ser de previsibilidade é incerta, porém, frente a inúmeros questionamentos, é possível ressaltar que a consequência imediata da redução do desenvolvimento do conhecimento desvinculado do saber fazer é a redução do desenvolvimento da ciência, de novas perspectivas filosóficas, questionamentos conceituais e práticos, tendo em vista a aplicabilidade da pesquisa em campos diversos, não apenas no tecnológico.

Talvez seja possível pensar no surgimento de uma perspectiva única de ciência, quem sabe a manutenção da monocromática ideologia do capital, da padronização dos desejos, dos consumos alimentados pela única diferença possível diante do padrão: a da aquisição da mais recente produção – enquanto ainda é recente. Talvez, estas sejam especulações demasiadamente radicais frente a insatisfações sociais que se tornam cada dia mais constantes – basta uma rápida busca na internet a respeito de movimentos sociais, coletivos e inclusão social para se ter uma ideia de que por mais imóvel a população pareça estar/ ser, existe algum tipo de mobilização.

Contudo, esses não são argumentos suficientemente *esperançosos*, principalmente se for considerado que

num país como o Brasil, onde a exclusão social atinge níveis alarmantes, a educação superior – e particularmente a universidade pública – tem um papel social muito maior e bem mais sério do que ensinar a fazer sanduíches de carne moída (CASTANHO, 2000, p. 39)

Aliás, essas mesmas pesquisas, tão caras ao ensino superior, desenvolvidas em prol do conhecimento não vinculado ao saber fazer,

mostram que está presente nas atuais políticas para o ensino superior um conjunto de ações já concretizadas, que põem em questão o papel da universidade como locus de aquisição e produção do conhecimento (MACIEL; MAZZILLI, 2010, p. 1).

Políticas que se alinham à proposta do *Estado mínimo* para o qual a pesquisa no campo tecnológico, valorizadora de subprodutos tecnológicos e dos mecanismos de mercado, tende a receber investimentos privados¹⁰ que incentivam um pseudodesenvolvimento¹¹.

O mesmo *Estado mínimo* que deveria investir mais em pesquisa e pesquisadores, professores com dedicação exclusiva e doutores (MACIEL; MAZZILLI, 2010); que não defende “a universidade como *locus* autônomo de pesquisa”, pois a universidade tem se proposto a pesquisar a partir de critérios mercadológicos (JANTSCH, 2008, p. 4); que não incentiva a pesquisa no ensino superior em prol do gênero humano, mas do mercado (JANSTCH, 2010); que se desresponsabiliza em relação à educação superior (SGUISSARDI, 2006) tornando-se ainda mais desvinculado dos investimentos sociais; enfim, que viabiliza a possibilidade do tempo de formação cada vez menor para que o aluno entre/ retorne o mais rápido possível para o mercado de trabalho (MORAES, 2003, p. 153).

Ou seja, cada vez mais “a formação em forma de treinamento é suficiente, dispensando a formação possibilitada pela pesquisa e extensão” (MACIEL; MAZZILLI,

¹⁰ Ver editorial do jornal O estado de São Paulo de quinta-feira, 23 de junho de 2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110623/not_imp736038_0.php>. Acesso em 26jun2011.

¹¹ Pseudodesenvolvimento porque normalmente o termo desenvolvimento é focado unicamente na perspectiva econômica, sendo que esta visa melhoria de vida de uma minoria dominante, por meio da exploração da mais-valia, cada vez mais minoritária e mais abastada, à custa da diminuição da qualidade de vida do restante da população, assim, como da degradação ambiental, proliferação de monoculturas agrícolas em detrimento da diversidade cultural milenarmente cultivada, manutenção do trabalho escravo, entre outras situações que envolvem a exploração inconsequente do meio ambiente e do ser humano.

2010, p. 6). E cada vez mais está “em jogo a valorização do valor e cada vez menos a emancipação do gênero humano” (JANSTCH, 2010, p. 8).

É como se a humanidade tivesse que acompanhar um tempo que anda em velocidade crescente, um tempo impulsionador de um desenvolvimento tecnológico acelerado, única garantia de desenvolvimento econômico, atrelado a e viabilizador do social. Um simples movimento de desaceleração ou ponderação quanto à redução dessa corrida a favor do tempo deixaria qualquer sociedade, de alguma maneira, atrasada. Tempos longos implicam em demora, atraso na corrida tecnológica; tempos curtos significam sucesso. É como se, hoje, a humanidade tivesse um tempo diferente, um tempo cada vez menor para viver uma mesma vida.

Além disso, ainda há a perspectiva da “pragmática retórica de resignificação de conceitos” (MORAES, 2003, p. 158), para a qual é imprescindível alcançar um consenso,

seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores –, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2003, p. 158).

Cooptação de intelectuais que, de acordo com Jantsch (2010, p. 16), tem se apresentado “mediante políticas sub-remuneratórias e de financiamento das pesquisas que não poucas vezes submetem os intelectuais a interesses não emancipatórios”.

Além disso, se o olhar é voltado para as políticas mundiais, os argumentos para valorização da pesquisa do Banco Mundial, por exemplo, não aparecem. São recomendados investimentos preferencialmente na “educação primária, e num certo sentido, na educação secundária, como um instrumento para promover desenvolvimento econômico-social” (SGUISSARDI, 2006, p. 118). Mas, ao desconsiderar a educação superior, desconsidera-se também a falta de investimentos na formação de professores e de pesquisadores, necessários à educação de forma geral, criando um impasse para o qual a abertura para investimentos de ordem privada, ou melhor, particular/ mercantil, torna-se a solução. Um espaço a ser utilizado em prol do mercado, que valoriza a prática e os subprodutos tecnológicos.

Ora, não é a toa que, desde 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2009), até 2008 a quantidade de instituições de ensino superior (IES) privadas particulares/ mercantis duplicou, enquanto as públicas aumentaram em 22,9% e as privadas comunitárias, filantrópicas ou confessionais

criaram apenas 15,5% (MACIEL; MAZZILLI, 2010, p. 8) – todo aumento no quantitativo de novas IES nos últimos anos foi impulsionado pelas IES particulares/mercantis. E se for levada em consideração a tríade que compõe o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão – pós-graduação consolidada (5 mestrados e 2 doutorados), titulação acadêmica e o regime de tempo integral –, a situação parece se agravar. Somente

cerca de 3% das 2.252 [IES] praticam a associação ensino-pesquisa-extensão e somente cerca de 17% do total de alunos matriculados no total de IES viveriam, durante sua formação, a experiência dessa associação ou de universidades de pesquisa, os demais cerca de 83% formando-se em universidades de ensino (MACIEL; MAZZILLI, 2010, p. 12).

Ora, também não é à toa que o Projeto de Lei do Senado nº. 220 de 2010 (BRASIL, 2011), à espera de votação, com Parecer nº 525 de 2011 favorável, propõe que “portadores de diploma de graduação poderão ser admitidos como docentes nas áreas tecnológica e de infraestrutura, desde que comprovem relevante experiência profissional, na forma do regulamento” como acréscimo ao atual art. 66º da LDBEN. A justificativa para a carência e os altos custos de manutenção de professores mestres e doutores é clara, entretanto, a consequência imediata da diminuição da pesquisa em âmbito acadêmico não foi ponderada.

Percebe-se, com isso, a imediata urgência da reconsideração da pesquisa como elemento obrigatório do espaço acadêmico, “pesquisa teórica de caráter crítico (isto é, marcada pela radicalidade própria da razão filosófica)” (JANTSCH, 2008, p. 2), que valoriza o desenvolvimento e a construção do conhecimento, da ciência. Pesquisa que considera diferentes saberes, sujeitos e práticas, que lida com dissensos na construção de novas possibilidades, e não apenas a pesquisa cujo subproduto é tecnológico ou onde apenas um ponto de vista se sobressai.

À medida que uma teoria mantém seu espírito vivo e fundado nas possibilidades do vir a ser do homem no mundo e do mundo do homem, ela pode, sim, apontar para possibilidades de transformações de realidades neste mesmo mundo (SCALCON, 2005, p. 124).

E isso não significa compreender a ciência como verdade que guia a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, e não guiá-las.

Talvez o ponto fundamental a se considerar é que a pesquisa é orientadora de um aprendizado sistematizado, diferente do aprender diário associado ao senso comum, sem

ponderações ou questionamentos. Um aprendizado baseado na crítica ao que está posto, que lida com dados, teorias e perspectivas em prol do gênero humano, como coloca Jantsch. Pois é verdade que o ser humano não é nada sem aprender, aprende do momento em que nasce, incessantemente, enquanto estiver vivo pela experimentação, pela pesquisa cotidiana, reconhecendo na prática o que é válido ou não, como numa busca sistemática em prol de uma vida melhor. Ninguém intencionalmente aprende para viver mal, aprende-se na tentativa de viver melhor. E lidar com o cotidiano exige lidar também com a dinâmica social na qual se vive, na qual se insere, seja na relação com o outro, seja na relação com o meio.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7)

E se o aprendizado é constante, ininterrupto, torna-se fundamental a sistematização do conhecimento para que não sejam repetidos erros nem esquecidos sucessos.

Surge, então, a dúvida em relação à urgência de informação, seja em tempo real ou por meio do aprendizado acelerado. Pois as justificativas para tal comportamento estão muito mais próximas de argumentos incentivadores do consumo de produtos e serviços, do reforço à economia de linguagem, a exemplo do que Moraes (2003, p. 158) expõe como “resignificação de conceitos”, do que em prol do desenvolvimento do conhecimento propriamente dito ou da melhoria da qualidade de vida, como a priori parece ser o motivo para o qual o ser humano está sempre disposto a aprender.

Por exemplo, no embalo da resignificação de conceitos, apontado por Moraes (2003), termos como *sociedade civil*, do qual o terceiro setor surge como um dragão salvador da sociedade, *democracia*, *atores plurais*, entre outros, se adéquam calmamente aos ditames de uma minoria, exercendo um silêncio frente à crescente desigualdade social e degradação do meio.

Talvez sejam novos estereótipos de linguagem e não apenas novos significados para os signos de outrora; estereótipos que implicam na caracterização dos que deles se utilizam. Ser *construtivista*, trabalhar com *mediação* ou ser *mediador*, *aprender a ser*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a conhecer*, trabalhar com propostas pedagógicas *sociointeracionistas*, são termos ou expressões normalmente ditos sem o

conhecimento de sua fundamentação epistemológica ou ideológica; não são reconhecidos ou compreendidos em sua totalidade, mas sim como termos utilizados em prol de uma economia linguística, de um estereótipo a ser assumido, do senso comum que atravessa constantemente a linguagem.

E será que é possível pensar na economia de linguagem como justificativa para a ausência de leitura das pesquisas produzidas, da produção acadêmica pelo leitor leigo? Ou será que é a falta de leitura geral, a leitura como hábito? Ou ainda, é a valorização do “vocabulário da prática, e não da teoria” citado por Moraes? Novamente, questões que passam longe do alcance deste artigo.

Voltando ao aprender diário e à pesquisa informal como parte do cotidiano, é possível ponderar a respeito da relação entre aprender, pesquisar e ensinar e como isto se dá no processo de ensino aprendizagem, pois, de acordo com Freire,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1996, p. 14)

É a pesquisa do cotidiano, da prática, do necessário ao desenvolvimento do trabalho docente, da releitura do próprio conhecimento, da sistematização coletiva do aprendizado mediante reflexão do próprio trabalho. É a coleta de dados sobre os alunos na sala de aula, sobre o entorno, sobre seu trabalho, sobre quem vivencia o cotidiano escolar. Mas sempre analisados sob um viés epistemológico, que trata de um posicionamento político, ético, estético e técnico conscientemente definido.

Há argumentos de naturezas diversas justificando a ausência/ deficiência de pesquisa no ensino. “Laboratórios, pessoal, fundos, meios tecnológicos que são inacessíveis à prática docente cotidiana”; o tempo “não incluso no contrato de trabalho”; as “características organizacionais da escola [que] não comportam atividades de pesquisa”; os professores que não tiveram preparo para lidar com pesquisa (CHIZZOTTI, 2009, p. 107), entre outros tantos, ora se mostrando razoáveis ora mais parecidos com desculpas que justifiquem falta de investimento ou disposição.

Talvez a ausência de pesquisa tenha, ainda, um viés mais profundo. A falta de reconhecimento do professor no próprio trabalho ou o estranhamento do trabalhador docente; o uso crescente das apostilas, planos de aula e provas prontas no ensino superior como consequência direta da divisão do trabalho e da cientificidade imposta

pela sociedade capitalista; os vínculos institucionais parciais ou por hora inviabilizando a imersão na pesquisa; as aulas que cada vez mais remetem apenas à transmissão de conteúdo, desconsiderando que ser professor no ensino superior envolve: pesquisar, descobrir, buscar, atualizar, criticar e indagar.

Mediante esse cenário, fica fácil enxergar no ensino superior um espaço predominantemente pseudocientífico, baseado na acumulação do conteúdo da dita sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação, ao mesmo tempo em que se propõe a ser um espaço de formação incipiente, pautada num saber fazer.

Entretanto, é possível afirmar, que

a pesquisa pode tornar o professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. (ANDRÉ, 2006, p. 123)

De acordo com Martins (2006), há um modelo emergente de processo didático que abre uma perspectiva de ação mediadora entre a realidade e o pensamento e do qual decorrem questões básicas. Uma delas é que o trabalho docente se instala na criação, na produção de novos conhecimentos, outra que esse mesmo trabalho constrói a valorização da relação professor aluno como gatilho do desenvolvimento conjunto do conhecimento. Além disso, ainda com a autora, esse modelo emergente compreende a teoria como guia da ação, “como expressão da prática dos sujeitos” baseada em causalidade complexa, cujo ponto de partida rompe com a “lógica reducionista de causa-efeito” (MARTINS, 2006, p. 97).

Isso sugere reconhecer o desenvolvimento da pesquisa como impulsionador da colaboração entre os personagens envolvidos no processo ensino aprendizagem, favorecendo as relações professor-aluno, professor-conteúdo, professor-professor. No primeiro caso, a barreira imposta pelo conteúdo estático é rompida com a construção colaborativa, com o questionamento incessante, o reconhecimento da dinamicidade do conteúdo, seja ele mobilizado social, cultural, filosófica ou politicamente. No segundo caso, na relação professor-conteúdo, a possibilidade da formação contínua torna-se realidade prática com apoio e releitura da teoria, sugerindo também que a formação inicial, ainda que insuficiente em certos aspectos, passe a ser revisitada e reconsiderada em prol da realidade posta, em prol do novo conhecimento. Quanto à relação professor-professor, há a promoção da discussão, do compartilhamento, da proximidade de

conteúdos anteriormente não considerados para o diálogo. E, por que não, então, considerar a pesquisa na relação professor-instituição como agente mobilizadora da proposta pedagógica mediante a teoria revisitada e a prática aplicada. Neste caso, o projeto político pedagógico pode se tornar efetivamente um documento com profundidade epistemológica, em acordo com a ideologia que a instituição tem, e deve, assumir explicitamente.

De acordo com André (2006), a proposta da pesquisa como “metodologia de apropriação ativa do conhecimento”, faz com que o professor crie

situações e atividades que propiciem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que lhes permitam elucidar tal questão e os tornem capazes de expressar os seus achados e suas novas dúvidas (2006, p. 125).

É certo que a pesquisa não tem tido as considerações necessárias e, de acordo com Janstch, exatamente por isso deve-se exigir o fortalecimento da pesquisa de forma a “contribuir na emancipação das mulheres e dos homens que procuram fazer história acadêmica contrariando, assim, qualquer prognóstico genérico de ‘fim da história’ e, particularmente, de ‘fim da teoria’.” (2008, p. 3).

Enfim, a pesquisa acadêmica nos mestrados e doutorados e a pesquisa associada ao ensino são fontes ricas de trocas, de aproximação entre professores, alunos e conteúdo, promovem o trabalho coletivo, favorecem o respeito ao outro ao assumirem a heterogeneidade de pontos de vista, exercitam o diálogo, a crítica fundamentada e a análise. Rompem com a perspectiva de reprodução de conteúdo, promovem significado social e valorizam o movimento e a dinamicidade da ciência. Vantagens que precisam não de boa vontade, mas de engajamento para evitar, sabe-se lá com quais consequências, a redução ou desconsideração da teoria nos processos educativos.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 6, p. 123-134.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 49. reimpr. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan 2011.

_____. *Projeto de Lei do Senado nº 220, de 2010*. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=97871>. Acesso em: 27 jul 2011.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap. 1, p. 13-48.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr-jun 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 jun 2011.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S. E. M.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. Cap. 8, p. 103-112.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. [acervo digital biblioteca da UFPB]. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf>. Acesso em: 18 jun 2011.

INDUSTRIA investe em inovação. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 23 jun 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110623/not_imp736038,0.php>. Acesso em: 25 jun 2011.

JANSTCH, A. P. Educação Superior: mercadorização, formação, universidade pública e pesquisa crítico-emancipatória em tempo de realização plena do conceito de capital. *Sindicato dos Professores das Universidades Federais de SC (Apufsc-Sindical)*, Florianópolis, 26 abr 2010. Disponível em: <<http://www.apufsc.ufsc.br/documentos/arquivo/93/>>. Acesso em: 26 jun 2011.

_____. Educação, emancipação e os desafios da pesquisa. *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/40>>. Acesso em: 24 mar 2011.

MACIEL, A. D. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 33., GT11, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6298--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun 2011.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 4, p. 75-100.

MORAES, M. C. M. de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: _____ (Org.). *Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Apresentação, p. 7-19.

_____. Recuo da teoria. In: _____ (Org.). *Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 2, p. 45-60.

SCALCON, S. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente. In: ALMEIDA, M. (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea, 2005. Cap. 6, p. 105-125.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: VESSURI, H. (Org.). *En publicacion: universidad e investigación científica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006. p. 103-133. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Valdemar%20Sguissardi.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2011.

TAYLOR, F. W. *The principles of scientific management*. 10. ed. Oxford, EUA: The project Gutenberg EBook, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=36995>. Acesso em: 10 dez 2010.

CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Ilma Maria Fernandes Soares¹²

Cenilza Pereira dos Santos¹³

Cláudia Regina Teixeira de Souza¹⁴

Lorena Ribeiro Mattos¹⁵

Resumo

Fruto de uma pesquisa interinstitucional que aborda elementos da docência universitária, tais como desenvolvimento profissional, pesquisa, qualidade de ensino dentre outros, este artigo discute as concepções de professores (as) titulares da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* da UNEB sobre ensino e aprendizagem na graduação. Para isso, utilizou-se da entrevista enquanto um dos instrumentos da abordagem qualitativa com dezenove professores. Em relação ao ensino, dois blocos de concepções foram detectados nas falas dos entrevistados: a perspectiva tradicional e a dialógica. Quanto à aprendizagem, evidenciou-se que a maioria dos entrevistados advoga que a aprendizagem se apresenta como processo intuitivo e vivencial, desdobrando-se em dois grupos de concepções: se aprende com a troca de experiência e a aprendizagem envolve assimilação e aplicação na prática. Constatou-se a desvalorização do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade de formação pedagógica dos (as) docentes universitários (as) no sentido desta influenciar na mudança das concepções que norteiam seu fazer pedagógico de forma a tornar esse processo mais adequado às necessidades dos alunos e do mundo contemporâneo, haja vista ainda ser forte a presença da pedagogia tradicional no espaço universitário, mesmo com estratégias menos centradas no (a) professor (a). No entanto, algumas transformações substanciais já vêm sendo feita por professores (as) isoladamente e precisam ser legitimadas e divulgadas.

Palavras-chave: Ensino – Aprendizagem – Docência universitária

¹² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)/UNEB. E-mail: ilma100@hotmail.com. Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas/ DCH4 da Universidade do Estado da Bahia, membro do Grupo Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP).

¹³ Pedagoga. Doutoranda em Educação – FACED/UFBA; Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: ceni_santos@yahoo.com.br.

¹⁴ Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação; Bióloga.. Professora Auxiliar da UNEB Campus II, membro do grupo de pesquisa: DUFOP, Comunidades Virtuais no Campus I e Estudos de Sistemas Biológicos no Campus II. E-mail: claudiareginasou@yahoo.com.br.

¹⁵ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia e membro do grupo Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). E-mail: mattos_lore@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de compreender a qualidade do ensino de graduação foi realizada uma pesquisa institucional com professores (as) pesquisadores (as) titulares de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, intitulada “**Qualidade de ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente**” O intuito da supracitada pesquisa era articular com a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente.

É importante mencionar que todos (as) os (as) entrevistados (as) são doutores (as) e pós-doutores (as) que realizam pesquisas, coordenam grupos, dentre outras atribuições que lhes são requeridas pela titulação e pelo *locus* em que atuam fazendo, portanto, parte de um grupo bastante qualificado dessa universidade. Nesse sentido, discutiram-se as concepções desses sujeitos sobre ensino e aprendizagem na graduação, o que entende-se ser instigante e, ao mesmo tempo, necessário, pois a docência é uma das funções exercidas pelo(a) professor(a) universitário(a). Ainda, tanto a docência quanto a aprendizagem no ensino superior são temas carentes de estudos na atualidade, assim como são escassas as pesquisas quanto ao *locus* desse estudo, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que se caracteriza enquanto a maior universidade *multicampi*.

Antes da análise dos dados referentes à pesquisa, cabe a apresentação dos conceitos que nortearão este artigo. Sobre o conceito de docência, esse se origina do latim e sua etimologia “*docere*” significa ensinar, fazer aprender, instruir, indicar, dar a entender. Diante disso, utiliza-se, neste estudo, docência e ensino com o mesmo sentido.

Tardif e Lessard (2008 p. 275) afirmam que a docência se constitui no âmbito das sociedades modernas, uma atividade social fundamental. Já Zabalza (2003, p. 123) define ensinar enquanto “administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.” É importante enfatizar quanto ao ensino, que o mesmo existe com um único objetivo: promover aprendizagem. Esses conceitos ainda são muito confundidos, sendo colocados como inseparáveis, uma vez que são comuns entre os docentes os princípios racionalistas, não compreendendo que tanto o ensino quanto a aprendizagem são ações independentes uma vez que estão centrados em sujeitos diferentes. Salientar tal questão é relevante, pois, para muitos (as)

professores (as), mesmo que de forma inconsciente, ao não distinguirem esses dois aspectos do processo pedagógico, acabam considerando que o simples fato de ensinar gera a aprendizagem. O ensino e a aprendizagem estão inter-relacionados, mas constituem-se em processos diferentes.

No que tange à aprendizagem, apresentada por diferentes perspectivas, vários autores definem esse termo de acordo suas concepções epistemológicas. Bock, Furtado e Teixeira (1997 p. 101) concordam que “aprendizagem é processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento”. Para Nunes e Silveira (2009), a “aprendizagem é um processo de organização de informações e de integração dos conteúdos à estrutura cognitiva do aluno”. A concepção de aprendizagem assume formas diferenciadas, também, a partir do objetivo que se tem ao ensinar. De acordo com Pozo (2004), a partir das intenções do (a) professor (a), a aprendizagem pode ser compreendida como aquisição e mudança de comportamentos, como aquisição de informações, como aquisição de representações e como aquisição de conhecimentos. Portanto, é necessário que o trabalho docente seja estruturado para atender aos diversos tipos de aprendizagem e às diversas formas de aprender.

Para uma melhor sistematização, optou-se por discutir separadamente as concepções sobre ensino e aprendizagem dos (as) professores (as) entrevistados (as). Assim, constatou-se nos depoimentos, dois grandes blocos sobre ensino: um que considera o ensino centrado na transmissão do conhecimento e outro que o considera enquanto processo dialógico. No entanto, percebeu-se que o (a) mesmo (a) professor (a), algumas vezes, se posicionava de forma antagônica, trazendo elementos que se encaixavam tanto na visão tradicional do ensino quanto em uma visão mais mediatizada, o que é compreensível, haja vista, como afirma Adelar Hengemühle (2007p. 19), que o discurso vem mudando paulatinamente. “No entanto, como a cultura de formação destes ocorreu em outro modelo, as metodologias e avaliações desenvolvidas em sala de aula continuam presas aos modelos de repetição dos conhecimentos herdados” (op. cit., p.19).

1. DA PRÁXIS TRADICIONAL A CONCEPÇÕES INOVADORAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM PERCURSO NECESSÁRIO

A primeira categoria sistematizada a partir dos dados da pesquisa foi denominada *Ensino centrado na transmissão do conhecimento* foi construída a partir da declaração de quase todos (as) os (as) professores (as) entrevistados (as), que trouxeram elementos vinculados à pedagogia tradicional. Essa categoria está alicerçada na compreensão de que é o domínio do conhecimento e a sua transmissão de forma expositiva, portanto, centrado no (a) professor (a), que conquista o respeito dos educandos, conforme pode-se verificar na declaração abaixo:.

Eu gosto muito de dar aula, eu sou daquele sujeito que prepara aula em casa, e se der espaço eu faço aquele esquemão, boto no datashow dou minha aula bonitinha. (P9)¹⁶

Observa-se, na fala acima, a valorização explícita da aula expositiva e no prazer em ministrá-la de forma organizada. No entanto, nem todos (as) professores (as) que fundamentam sua prática nessa concepção a assumem tão claramente.

Na concepção tradicional, que perdura desde o início da profissão universitária, o (a) bom (a) professor (a) é aquele (a) que consegue dominar a sala, ou seja, atrair os (as) alunos (as) para os conteúdos do programa, que tem a capacidade de expor claramente os assuntos e consegue que os (as) estudantes cumpram as atividades solicitadas. Essa compreensão do ensino, caracterizada por Cunha (2005), ainda é perceptível nos nossos entrevistados.

Autores como Soares (2008) e Cunha (2005; 2010) acrescentam outras características desse modelo conservador: a supremacia dos conteúdos humanísticos e da cultura geral; o conhecimento limita-se a ser reproduzido e trabalhado de forma isolada e fragmentada; a metodologia contempla demonstrações e sistematizações dos conteúdos de forma sequencial, lógica, ordenada; a relação de poder é coercitiva; há preocupação com a formação intelectual e moral dos (as) estudantes; há preocupação com a erudição; não há demonstração de preocupação com o aprendizado por parte do (a) aluno (as) dentre outros.

Outra característica da pedagogia tradicional é a compreensão de que o ensino deve iniciar pela transmissão teórica por parte do (a) educador (a) e, em seguida, realiza-se a prática. Essa forma unilateral de compreender o processo ensino-aprendizagem é perceptível na declaração de P5 quando afirma que: *Primeiro vem uma carga teórica para ele se embasar. E logo depois vem a prática.*

¹⁶ “P” é a forma que denominados os professores pesquisados, diferenciando-os pelo número que o acompanha.

Essa forma linear de compreender a organização do conteúdo, primeiro a exposição teórica do (a) professor (a) para, em seguida, a prática é também uma característica da pedagogia tradicional, que entende ser a teoria inquestionável e à prática cabe concretizar o que foi estudado sem questionar os fundamentos dessa teoria. Tal concepção, conforme Anastasiou (2007) é decorrente da visão napoleônica que se encontra ainda presente nos currículos universitários, proposta há mais de dois séculos. Tal currículo é baseado no modelo de racionalidade, separa teoria da prática, valoriza o trabalho individualizado do (a) professor (a) por disciplina, semestre etc.

A prática da leitura por parte dos (as) educandos (as) de um texto indicado pelo (a) professor (a) e a exposição participada é uma prática muito presente no ensino superior. No entanto, é necessário extrapolar essa referência e associar tais ideias a contextos mais amplos, como, por exemplo, relacionados ao campo de atuação do futuro profissional, às especificidades locais onde irão atuar dentre outros.

Há, ainda, na sala de aula a utilização de outras estratégias um pouco menos centradas no (a) professor (a), como é o caso do estudo dirigido. Percebe-se, todavia, que a concepção que rege a associação de outras estratégias segue a concepção tradicional quando, como afirmamos acima, primeiramente cabe ao (à) professor (a), enquanto detentor (a) do saber, expor o conteúdo, haja vista compreender que a discussão dos (as) alunos (as) deverá ser pautada seguindo esses conhecimentos.

Tais atitudes, como as enumeradas acima, são decorrentes, também, da formação dos (as) professores (as), enquanto graduandos (as), ocorrida nos ditames da vertente tradicional: *“Eu fui formado para expor.”* (P12). Nesse sentido, a falta de formação específica para atuar no ensino superior, de forma a fazê-los questionarem sobre essa tendência a partir dos contributos mais atualizados e dialéticos de educação, associados à experiência que possuem enquanto docentes universitários (as) faz com que, ainda, seja tão marcante o tradicionalismo nesse nível de ensino.

Constatam-se, muito marcante na fala dos (as) professores (as) entrevistados (as), as atitudes dos (as) alunos (as) para justificar a presença de práticas pautadas na pedagogia tradicional, seja por esses (as) não cumprirem suas atividades; seja por solicitarem dos (as) professores comportamentos condizentes com essa pedagogia. Acreditamos que tal comportamento dos (as) alunos (as) dá-se pela carência de experiências inovadoras, havendo poucos parâmetros para avaliar o (a) bom (a) ou mau (má) professor (a), uma boa ou má aula. Desse modo, os (as) professores (as) vivenciam um dilema quando não acreditam na pedagogia tradicional, mas, ao mesmo tempo, a

utilizam por considerarem que ela possibilita realizar o seu fazer docente com alunos (as) acostumados a essa concepção. No entanto, se considerar-se a complexidade do processo educativo, não pode-se deixar de pensar o quanto é grande a responsabilidade e o desafio do(a) docente universitário(a) ao assumir determinadas posturas pedagógicas cujo objetivo é contribuir para a formação de pessoas que utilizem em seu dia-a-dia outras formas de conceber o mundo, as pessoas e os processos de interação social. Assim, percebe-se que a resistência dos alunos acaba determinando a postura pedagógica que os (as) professores (as) assumem, sem desafiá-los (as) a vivenciarem outras práxis que poderiam influenciá-los (as) de forma mais inovadora, responsável e democrática. Se levar-se em consideração que a grande maioria dos cursos oferecidos pela UNEB é de licenciatura, pode-se afirmar, diante das consequências dessa conjuntura, a perpetuação de futuros (as) professores (as) que também terão motivos para afirmarem: fomos preparados (as) para transmitir.

O ensino, diante da sua complexidade, possibilita, ainda, perceber as relações de poder em sala de aula. Na fala de um dos entrevistados, a titulação acadêmica foi mencionada como legitimação do saber do (a) professor (a), e esse saber deve ser referendado pelos (as) alunos (as) enquanto forma de poder.

A nossa titulação é válida, deve ser valorizada, os alunos são conscientes disso, que não vão dar a última palavra num assunto de história, a não ser que haja alguma coisa absolutamente extraordinária na sala de aula, os alunos estão aprendendo, até que eles produzam uma tese sobre algum assunto. (P14)

É possível constatar na citação acima que o professor concebe os estudantes e os saberes por eles construídos como algo menor, pois o mesmo ainda não possui as certificações do saber científico oferecido pela universidade, ou seja, só pode ser reconhecido como sujeito aquele que detém conhecimento após a conquista de um título.

Percebe-se que um dos motivos que interfere para que até os dias atuais, o ensino ainda esteja fundamentado nas concepções tradicionais, mesmo com o elevado número de estudos que analisam a prática pedagógica, apontando como o indivíduo aprende, é a desvalorização das discussões pedagógicas para a prática de ensino quando as consideram “chatas” e, como afirma Cunha (2010, p. 30), a “pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelecendo-se um vácuo”, além do

mais, “não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção.” (op. cit., p. 34)

Constata-se, no entanto, que apesar do grande número de professores (as) que ainda utilizam a pedagogia tradicional na universidade, esse modelo está em crise, e muitos vêm questionando a sua prática e as atitudes dos (as) educandos (as) frente ao conhecimento. O ensino efetivado nas salas de aula tem sido um grande fator de influência para essa avaliação.

A segunda subcategoria, denominada, *Ensinar é um processo dialógico*, foi pensada a partir das falas dos (as) participantes entrevistados (as), que expressaram elementos existentes e/ou valorizados em suas práticas docentes, que caracterizam um paradigma no qual a proposta de ensino se dá mediante a superação de uma relação verticalizada entre o (a) professor (a) e o (a) aluno (a).

Superar essa relação significa pensar no (a) professor (a) como um sujeito mediador e no (a) aluno (a) como um sujeito autopoietico, ou seja, é pensar numa parceria, por meio da qual o conhecimento é construído, questionado e discutido por ambos. Tal proposta advém de uma visão de conhecimento fundamentada na lógica dialética por meio da qual a reflexão é condição básica para a apreensão da realidade.

A ideia de uma concepção de ensino dialógica é abordada por Freire (2008, p. 47) ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A relação de trocas relatada pelos docentes é abordada por Alves e Anastasiou (2007, p.20) no que tange à discussão sobre o processo de ensinagem. Tal termo indica “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento”.

A partir das falas analisadas, percebe-se que essa relação é permeada por questões afetivas, nas quais o (a) docente se preocupa com a aprendizagem do (a) educando (a) e com a sua permanência no curso, pois sente prazer em atuar com eles (as) e em realizar essas trocas. Freire (2008, p.141) defende a importância de descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade, o que não significa permitir que essa afetividade interfira no cumprimento ético do trabalho do (a) professor (a) e no exercício da sua autoridade.

Nessa perspectiva, é interessante salientar a importância da escuta na relação entre o (a) educador (a) e o (a) educando (a), visto que tal atitude expressa o respeito

pela fala do outro e se traduz na valorização e estímulo à mesma. Freire (2008, p.119) declara que, somente ao escutar os (as) discentes, se torna possível aos (às) docentes falar *com eles* e não apenas *a eles*, ou seja, o sujeito aprendiz sai do papel de objeto do discurso quando é escutado.

Desse modo, a maneira como o docente conduz as atividades e lida com a ideia do erro influencia de maneira significativa a percepção que o (a) educando (a) irá construir de si mesmo. É importante salientar que, além do acolhimento, é válido dar ao (à) educando (a) a oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem de maneira autônoma, estimulando-o (a) na busca por propostas e soluções. Nesse sentido, o (a) docente desempenha, portanto, um importante papel de mediador (a) no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que organiza as atividades e as estratégias de ensino, contribuindo, assim, para a formação dos (as) educandos (as). A cooperação e a parceria se tornam aspectos fundamentais nessa dinâmica.

A adoção de metodologias diversificadas é relatada por muitos (as) entrevistados (as), e se caracterizam como novas possibilidades de atuação docente. A pesquisa é um caminho apontado por muitos (as) professores (as), pois se trata do estímulo ao pensar, ao trabalhar com o conhecimento, ao questioná-lo e ao elaborá-lo. De acordo com Demo (1999, p.82), o conceito de pesquisa encontra-se na raiz da consciência crítica questionadora, ou seja, é o despertar da curiosidade, da inquietação, da criação, sobretudo atitude política e emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado.

Nessa perspectiva é importante ressaltar a questão da teoria e da prática, que perpassam o ensino, visto que se encontram vinculadas com o saber científico e com o saber oriundo do senso comum. A tradição acadêmica caracteriza-se por construir e validar uma prática de ensino demasiadamente voltada para teoria, de modo que a prática, isto é, a ação daquilo que é discutido na sala de aula, tende a ser mantida e vista como separada dos aspectos teóricos.

Diante das questões sobre ensino aqui expostas, percebe-se a presença de duas concepções diferenciadas que regem o trabalho do (a) professor (a). Tais concepções interferem na prática docente e na concepção de aprendizagem, questão que será abordada na próxima seção.

2. A COMPLEXIDADE DA APRENDIZAGEM NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM PROCESSO

Na análise dos dados desta pesquisa sobre a dimensão aprendizagem na universidade, pode-se apontar a evidência de que a maioria dos (as) entrevistados (as) advoga que a aprendizagem se apresenta como processo intuitivo e vivencial. Estes (as) professores (as) descrevem algumas condições que facilitam ou dificultam a aprendizagem como poderá ser verificado ao longo do texto. A aprendizagem é ou deveria ser a razão do caminhar da docência. Cabe ressaltar que a grande maioria de respondentes desta pesquisa não chegou de fato a uma definição sobre a aprendizagem ou não expressaram opinião sobre o conceito. De acordo as análises, quando os (as) professores (as) expressam a aprendizagem como processo intuitivo e vivencial, desdobram o tema em duas vertentes: se aprende com a troca de experiência; e a aprendizagem envolve assimilação e aplicação na prática. Para clarificar como os (as) professores (as) acreditam que “*se aprende com a troca de experiência*”, analisou-se as falas dos participantes, exemplificadas na fala abaixo:

Em sala de aula quando os alunos passam a discutir muito o assunto, isso traduz para mim que eles estão não só compreendendo o que a gente está passando, como tá lendo, como tão pesquisando aquele assunto, que é para tá trazendo questionamento em sala de aula. O questionamento do aluno é um parâmetro muito forte pra mim para mostrar que eles estão acompanhando a disciplina. (P7)

O contexto da sala de aula, as relações interpessoais (professor (a) / aluno (a) e aluno (a) / aluno (a)), a troca de experiências devem favorecer o processo formativo e o de aprendizagens dos (as) alunos (as). Diante de tal pensamento, o participante acima demonstra que “quando o aluno passa a discutir muito o assunto” há uma interação entre os pares e destes com o objeto de seu conhecimento.

Nessa direção, pode-se verificar na teoria de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento humano a importância da troca de experiências para o processo do aprender. O autor defende a troca de experiências como elemento favorável à aprendizagem. “A aprendizagem é construída a partir da interação do sujeito com o mundo, com outros indivíduos e na origem das estruturas mentais de seu pensamento”. (VYGOTSKY, 1994, p.118).

É nesse sentido que os (as) professores (as) falam de suas experiências e das experiências dos (as) alunos (as). A experiência do (a) aluno (a) adulto (a) é um dos princípios da aprendizagem nesta modalidade. Esses (as) alunos (as) acumulam experiências de vida que são a base principal de seu aprendizado futuro. De qualquer forma, trabalhar com as experiências, baliza este estudo para a defesa da aprendizagem construtiva. Soares (2007, p.189) afirma que “a partir da apropriação consciente do

saber que decorre de sua própria experiência”, o (a) aluno (a) aprende. Uma aprendizagem construtiva requer do (a) professor (a) abertura e estabelecimento de relações diversas: com o conhecimento, consigo mesmo, com os pares, com as regras e com a autoridade. O (A) docente que atua dessa forma demonstra preocupação com a transmissão de suas experiências e saberes para seus (suas) alunos (as).

Outro ponto mencionado pelos (as) professores (as) foi que *a aprendizagem envolve assimilação e aplicação na prática*. Na aprendizagem de adultos, também há essa necessidade, e, se assim não for, há uma abreviação do desejo por conhecimentos que não enxerguem esta imediata aplicação. Os conteúdos aqui tratados dizem respeito aos conceitos, procedimentos e atitudes, defendidos por Zabala (1998).

No que tange às condições que facilitam ou dificultam a aprendizagem, relatadas pelos (as) professores (as), observou-se que estas condições são vinculadas ora aos (às) estudantes ora aos (às) professores (as). E que estas condições, muitas vezes, se complementam. O primeiro elemento apontado em relação ao (à) estudante foi a motivação. A motivação do (a) aluno (a) adulto (a) para aprendizagem está no seu desejo, na sua vontade de crescer, é intrínseco, tendo pouca importância estímulos externos.

Os (As) professores (as) entrevistados (as) argumentam, em sua maioria, que mesmo cuidando de sua aula, tendo responsabilidades com seus (suas) alunos (as), o querer aprender deve ser intrínseco.

São inúmeras as variáveis interferentes no processo de ensino aprendizagem, porém a motivação é um dos fatores cruciais para a aprendizagem da profissão. Paraphraseando Nóvoa (2002), só aprende quem se propõe a aprender. Dito isso, não há como o (a) professor (a) desenvolver um bom trabalho sem a colaboração do (a) aluno (a). Outra vertente que divide essa responsabilidade com o (a) professor (a) é apontada por outro depoente: “[...] *temos que ter responsabilidade com os alunos, temos que envolvê-los, instigar a serem curiosos, incentivá-los a participar das aulas*”. (P15).

Vale ressaltar que motivação, apesar de ser fator intrínseco, pode ser excitada pelas relações que se estabelecem em sala entre os sujeitos e entre estes e o conhecimento. É o que advoga Day (2001, p 43) ao defender que “o que os alunos sentem em relação aos seus professores e as experiências de ensino afecta o seu interesse, motivação, e em última análise, os seus resultados”. Corroborando essa ideia, outros autores adicionam que os (as) educadores (as) devem também pensar na

motivação dos (as) alunos (as) e na descoberta do gosto pela aprendizagem, estimulando a automotivação para o aprendizado.

Pôde-se observar, ainda, desenhadas no corpo desta pesquisa, que junto à motivação, outras variáveis interferem no processo de aprendizagem como, por exemplo, “a disponibilidade, o compromisso, e a dedicação dos alunos”. Muitos (as) professores (as) se queixaram de que os (as) alunos (as) não gostam ou não se identificam com suas disciplinas, que não são comprometidos (as), não se dedicam e não se apresentam disponíveis para um aprendizado efetivo.

Tais reclamações foram relatadas por muitos (as) participantes da pesquisa. Em estudos de outra pesquisa em Lima-Peru, discutida por Bordenave e Pereira (2004, p.63-65), é mostrado que algumas variáveis de personalidade dos (as) alunos (as) determinam reações diferentes frente às práticas pedagógicas dos (as) professores (as). Estas variáveis são: “nível de inteligência; independência; ansiedade e diferenças do sexo; autoritarismo e rigidez mental; necessidade de afiliação, de poder e de realização”. Os (As) professores (as) deixaram claro o desconforto frente às atitudes negativas de alguns (mas) de seus (suas) alunos (as), demonstrando, desta forma, uma preocupação com seu fazer pedagógico e o resultado dele esperado: as suas aprendizagens.

De certa forma, quando os (as) professores (as) percebem os (as) alunos (as) como sujeitos de suas aprendizagens, podem refletir sobre suas práticas e interagir mais com os (as) discentes. Porém, os (as) professores (as) precisam ter em mente que esses (as) alunos (as) precisam manter seus planos, ideias, metas e, como consequência, estes (as) podem reagir às imposições. O (A) professor (a) tem que compreender seu ato educativo para buscá-los (as) (os (as) discentes) como parceiros (as). O participante acima citado acredita se fazer parceiro. González Rey (2008, p. 40) vem reforçar essa ideia ao advogar que “o aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem”. Esse deveria ser o resultado de todo processo de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa, os (as) professores (as) também pontuaram algumas condições vinculadas a eles (as) próprios (as) que poderiam facilitar ou dificultar o aprendizado dos (as) alunos (as). Neste item, foram identificados como elementos que são cruciais vinculados ao fazer pedagógico do (a) professor (a), aliados a outros fatores que envolvem este processo: a metodologia, a mediação e o diálogo, a contextualização, a relação estabelecida com seus alunos e a avaliação. Cabe destacar que os (as) alunos

(as) preferem aprender para resolver problemas e desafios e a metodologia do (a) docente tem que atender a essa perspectiva.

O diálogo é uma postura necessária no processo de aprendizagem, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade, como a constroem e a refazem. É através dele que refletem juntos sobre o que sabem e não sabem, para, a partir daí, seguir, atuar criativamente para transformar a realidade.

Outro recurso que deve ser levado em consideração no processo da aprendizagem é a contextualização enquanto recurso pedagógico que potencializa a aprendizagem construtiva. Os (As) participantes destacados (as) acima priorizam a aprendizagem baseada na participação do (a) estudante, sendo esta balizada em seus desejos e necessidades. A contextualização, como se pode perceber, torna a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências do cotidiano e com a realidade dos (as) alunos (as) ou a seus conhecimentos, adquiridos espontaneamente.

Mais um aspecto apontado nesta pesquisa foi a relação professor (a) – aluno (a). Essa pode ser balizada pela afetividade. Porém, Barreto (1995 p.21) advoga que “a essência da relação professor-aluno é o trabalho. Trabalho realizado, na sala de aula e fora dela, em condições históricas específicas e determinadas pelas contradições e conflitos do próprio modo de ser da sociedade”.

A autoestima pode ser afetada e ferida quando os (as) alunos (as) percebem muito tarde suas deficiências, por causa dos obstáculos de relacionamento com os (as) professores (as), e deixam suas ideias e iniciativas adormecerem, ficando dependentes e também com dificuldades adaptativas às condições da instituição. Está claro, também, que no espaço da sala de aula existe entre alunos (as) e professores (as) um jogo de expectativas relativas ao respectivo desempenho, tanto em relação ao conhecimento, quanto a modos de agir, ou seja, tanto em relação ao conteúdo como em relação à forma que assume o processo de ensino-aprendizagem.

Na análise dos dados sobre a aprendizagem na universidade, pode-se, então, apontar a evidência de que a maioria dos (as) entrevistados (as) entende a aprendizagem como processo intuitivo e vivencial, o que indica a carência de uma formação mais adequada sobre essa questão.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS NESSE MOMENTO

Apesar da importância da docência no processo formativo do (a) futuro (a) profissional, isso não significa que esteja sendo valorizada por todos (as), haja vista que,

muitas vezes, o ensino não acompanha as mudanças necessárias que coadunam com as necessidades e características do mundo contemporâneo. Tal fato poderá ser mudado quando forem revistas as concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem, que se encontram presentes e regulando muitas das práticas pedagógicas dos (as) educadores (as) do ensino superior. Algumas transformações já vêm sendo feitas por professores (as) isoladamente e precisam ser pontuadas. No entanto, torna-se urgente divulgá-las de forma a conseguir a aderência daqueles que constituem seu fazer docente de forma menos enriquecedora do que poderia de fato ser.

Considera-se, ainda, a necessidade de fortalecer os professores no sentido de terem mais segurança para atuar na docência de forma sistematizada e refletida, ou seja, assim como há uma formação específica para exercerem a pesquisa, atividade valorizada no campo universitário, que os mesmos também tenham a possibilidade de uma formação específica sobre a atividade docente que os possibilitem entender melhor sobre o ensino, suas possibilidades e complexidades. Com isso, objetiva-se reconstituir a legitimidade da docência no espaço universitário e a viabilização de um processo de ensino aprendizagem mais prazeroso para educandos e educadores.

É relevante mencionar que mesmo sendo os professores entrevistados com alto grau de formação acadêmica, doutores e pós-doutores, e atuarem em diferentes níveis de formação universitária, graduação e pós-graduação *stricto sensu*, os mesmos encontram-se carentes de maiores discussões e reflexões sobre a docência. Observamos ser a falta de formação específica para a atuação docente no ensino superior um dos agravantes desse quadro que contrapõe com a visão de conhecimento e de formação necessários para a contemporaneidade. Assim, a docência universitária tem o desafio de refletir sobre a sua própria profissionalização se quisermos, realmente, a qualidade da educação superior.

Diante das concepções de ensino e aprendizagem dos professores(as) pesquisados(as) é importante questionar de que forma essas concepções vem efetivamente influenciando na qualidade do trabalho que os mesmo vem realizando, especialmente, na formação de profissionais que vão atuar nos diferentes setores da sociedade. Seja na licenciatura ou no bacharelado o público que frequenta essas graduações, bem como, o mercado de trabalho já mudou e requer sujeitos mais dinâmicos e autônomos e a universidade deve, enquanto espaço formativo por excelência, prepará-los nesse sentido, de forma crítica, o que, certamente, não será com práticas tradicionais.

Os novos tempos e estudantes requerem uma nova forma de se trabalhar com o conhecimento na universidade. A simples transmissão pode ser rica de informações e ser sistematicamente organizada, mas precisa possibilitar ao aluno atuar sobre elas de forma a torná-la, de fato, um conhecimento relevante para o seu processo formativo, tornando-os mais responsáveis e reflexivos. É nesse sentido que estaremos caminhando na construção de uma formação universitária de qualidade no sentido mais amplo.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos e ALVES, Leonir Passate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BARRETO, Ana Leda Vieira. A dinâmica da sala de aula e a relação professor- aluno. CEAP - **Revista de Educação** nº 10.ano 3. Set.p. 20-26, 1995. Trimestral.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino – aprendizagem.**25ª ed. .Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da.**O professor universitário na transição de paradigmas.** 2ed. Araraquara: junqueira&marin editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora. Porto – Portugal. 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 6ed – São Paulo: Cortez, 1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa –** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O sujeito que aprende:** desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, Ana Ignez B. Lima e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania na formação do professor: desvelando sentidos e finalidades da prática educativa. In: NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

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

TARDIF, Maurice & Claude LESSARD. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. Tradução do Grupo de desenvolvimento e Ritmos biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da USP.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM SAÚDE: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?

Daniele Farias Freire Raic - UESB¹⁷

Resumo

O presente ensaio pretende compreender de que maneira a disciplina Didática, presente nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, contribui com a formação para o exercício da docência universitária na área de saúde. Utiliza-se de uma abordagem teórico-metodológica amparada no estudo qualitativo, de tipo etnográfico, recorrendo às narrativas dos sujeitos cujas análises se dão numa perspectiva reinterpretação da realidade. Tem como referência as turmas de pós-graduação *lato sensu*, na área de saúde, durante os anos de 2010-2011, perfazendo um total de oitenta sujeitos envolvidos, todos enfermeiros. Apresenta como eixos de investigação: 1) as expectativas com a disciplina Didática nos cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de saúde; 2) a compreensão que se tem da Didática e sua relação com a formação para a docência universitária; 3) as contribuições do estudo da Didática na ressignificação do campo de trabalho do enfermeiro: entre a assistência e a docência no ensino superior. Os resultados apontam que a disciplina nos referidos cursos se assenta em três expectativas: desprezo, curiosidade e interesse, donde se percebe forte movimento dessas expectativas durante o desenvolvimento da disciplina. Percebe-se que a formação dos enfermeiros volta-se para a assistência e que a docência no ensino superior não aparece como possibilidade de atuação. Sugere uma formação acadêmico-profissional baseada na tríade ensino-pesquisa-extensão, fomentando nos sujeitos o interesse pela continuidade dos estudos em nível de mestrado e doutorado com vistas à formação de enfermeiros, também, para a docência universitária.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior; Saberes da Docência; Formação Docente

Introdução

“O que é ser um bom professor?”, “O que é uma boa aula?”... são com esses questionamentos que introduzo, na maioria das vezes, a noção de Didática do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, na área de saúde.

As perguntas feitas dão-me as mais diversas respostas, entretanto, dada a frequência com que ocorrem, poder-se-ia dizer que *bom professor é aquele que tem boa didática* e a *boa aula é a que todos se envolvem e participam, sendo menos cansativa e mais dinâmica*. No contexto de aula, tais respostas provocam uma terceira e importante

¹⁷ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lotada no Departamento de Ciências Humanas e Letras – Campus de Jequié, na Área de Fundamentos da Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). danielefreire.uesb@gmail.com.

questão: “de que maneira o estudo da Didática pode contribuir com a formação do professor universitário na área de saúde?”.

É, pois, esta última questão a que assumo como problema de pesquisa e que será o motivo das investigações e análises apresentadas nesse ensaio. Para tanto, utilizo uma abordagem teórico-metodológica amparada no estudo qualitativo, de tipo etnográfico, recorrendo às narrativas dos sujeitos cujas análises se dão numa perspectiva reinterpretativa da realidade.

Para a realização desse estudo tenho como referência as turmas de pós-graduação *lato sensu*, na área de saúde, durante os anos de 2010-2011, quais sejam: Enfermagem do trabalho, Saúde Pública, UTI para enfermeiros, Saúde Mental com ênfase em CAPS. Todos esses cursos, de instituições privadas, possuem em sua estrutura curricular a disciplina Metodologia e Didática do Ensino Superior (MDES), com carga horária de 60h, compreendida enquanto obrigatoriedade curricular.

Do levantamento realizado, constata-se que a maioria dos discentes dos cursos em análise é formada por enfermeiros, perfazendo um total de 80 envolvidos na pesquisa. São profissionais que apresentam diferentes contextos de inserção no mundo do trabalho: há os que estão desempregados; os que estão trabalhando na condição de contrato temporário em municípios do interior da Bahia e de Minas Gerais (maioria); e os que ocupam vagas provenientes de concurso público e estão satisfeitos com a sua profissão.

Essa contextualização dos sujeitos no mundo do trabalho é importante para melhor compreensão da relação que estes estabelecem com a disciplina MDES no currículo dos cursos de especialização dos quais fazem parte. Para muitos, uma disciplina que abrirá novas possibilidades de emprego, para outras, “tempo perdido”, pois não enxergam inicialmente a sua importância e significado para os profissionais de saúde.

Além da observação e dos relatos em sala de aula, utilizo os memoriais dos estudantes como fonte de evidência, uma vez que essas narrativas, produzidas pelos próprios sujeitos da pesquisa, contribuem para melhor entendimento do que pensam os enfermeiros sobre o exercício do magistério superior.

Esse trabalho tem como objetivo compreender a contribuição do estudo da Didática nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e a relação entre este campo de conhecimento e a formação para o exercício da docência universitária na área de saúde. Assim, para efeito de organização, defino como eixos de investigação: 1) as

expectativas com a disciplina Didática nos cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de saúde; 2) a compreensão que se tem da didática e sua relação com a formação do professor universitário; 3) as contribuições do estudo da didática na ressignificação do campo de trabalho do enfermeiro, entre a assistência e a docência no ensino superior.

Para melhor compreensão da proposta desse ensaio organizei-o em seções conforme os eixos de investigação, de maneira que o leitor interessado possa chegar às considerações finais com a sensação de um trabalho inacabado, com muito a que ser investigado, debatido e proposto. Disso, afirmo que se trata de um trabalho complexo, aberto a uma pluralidade de análises e de reinterpretações. Contudo, pretendo contribuir com as discussões em torno da docência universitária de modo geral e, em particular, na área de saúde.

As expectativas com a disciplina Didática nos cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de saúde: o desprezo, a curiosidade e o interesse

Como já expus anteriormente, a disciplina Metodologia e Didática do Ensino Superior está nos currículos do curso de pós-graduação *lato sensu* em saúde como uma obrigatoriedade nos cursos pesquisados. Ao iniciar o módulo das aulas, os discentes demonstram suas expectativas em três grandes perspectivas: desprezo, curiosidade e interesse pela disciplina. Tais expectativas podem ser amplamente discutidas, mas faço um recorte, aqui neste estudo, e coloco-as sob o ponto de vista da contribuição da Didática na ressignificação do campo de trabalho do enfermeiro.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que quando me refiro ao desprezo pela disciplina, isso em nenhum momento pode parecer descaso, desrespeito e ou outro adjetivo que possa ser aplicado em sentido de desdém. Entendo e utilizo o termo desprezo para referir-me aos alunos que explicitamente afirmam não ser uma área de seu interesse e por não ter a intenção e o desejo pelo magistério superior como campo de atuação. Esses, ao assim apresentarem suas opiniões, justificam a falta de interesse sob argumentos importantes.

De início afirmam que não há valorização do professor no país. Em sua maioria, os professores são mal remunerados, não possuem condições condignas de trabalho e apresentam uma carga horária de trabalho exaustiva, além de ter que continuar seu labor em horários que deveriam ser de descanso, como por exemplo, o planejamento e as

correções. Dentro dessas condições, a docência sequer passa a ser uma possibilidade de atuação, uma vez que têm outras oportunidades melhor remuneradas e valorizadas.

Em segundo lugar, argumentam que não se sentem preparados para assumir a docência, quer seja por conta da falta de experiência, quer seja pela insegurança que possuem frente ao trabalho pedagógico e, de resto, entendem a docência como um “dom” e, portanto, não se percebem no exercício do magistério, exatamente por não possuírem “dom”.

É importante dizer que as justificativas apresentadas são comuns entre diferentes sujeitos de pesquisa. Assim, pensando e externalizando seus pontos de vista, frequentam as aulas de Didática mais como um cumprimento de carga horária do que por ser uma disciplina que possa, efetivamente, implicar em mudanças importantes na sua formação acadêmica e profissional.

No segundo grupo estão os curiosos. Esses, ao iniciarem o módulo, têm como perguntas recorrentes: *o que é Didática? Essa disciplina prepara para ser professor? Por que é uma disciplina de carga horária tão grande?*

São questões que lhes provocam a curiosidade pela disciplina e, embora estejam, em maioria, no campo de atuação na área específica, passam a ver na disciplina um campo de estudo que lhes instiga a pensar na educação e no ensino enquanto ação intencional.

Em maioria, os enfermeiros curiosos estão subjugados a contratos temporários de emprego e o magistério superior aparece, após discussões e debates em sala de aula, como uma possibilidade de novos campos de atuação e de trabalho para o enfermeiro. Percebem que nos cursos de enfermagem precisam de enfermeiros interessados na docência em nível superior, tanto no sentido de manutenção dos cursos, como na tentativa histórica de contribuir com a melhoria da qualidade dos cursos.

E os interessados? Denomino de enfermeiros interessados aqueles que, desde o início mostram-se voltados para a docência. São os que já estão, de certa forma, no magistério, tanto nos cursos técnicos de enfermagem, quanto nos de graduação. Esses sujeitos vêem no estudo da Didática uma maneira concreta de ressignificar a sua prática enquanto professor e, ao mesmo tempo, revisitam a sua atuação como enfermeiro na busca por uma prática articulada entre a assistência e a docência, pois, não admitem que os docentes nos cursos de graduação sejam inexperientes na assistência, que para eles é condição essencial para um bom trabalho de ensino.

Três amplas expectativas que se encontram e que atribuem significados importantes à formação docente para o magistério superior. Sem dúvida, são embates emblemáticos em torno da suposta “obrigatoriedade” de disciplinas de conteúdo pedagógico nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Para Tardiff (2000) os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. De acordo com o autor, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar está associado a sua própria história de vida e, sobretudo, a sua vida escolar. Amparando-me, pois, em Tardiff e nos memoriais analisados vejo que em muitos casos a resistência de alguns estudantes-enfermeiros à docência é uma denúncia feita às práticas quase sempre vivenciadas e experienciadas ao longo da sua trajetória escolar.

Também há as implicações para a inclinação à docência. Para exemplificar, Recorro ao filme *Front of the class* (2008), baseado numa história real, sob a direção de Peter Werner. Trata-se de uma narrativa em que está retrata a história de Bred Cohem, aluno que fora implicado quando criança pela ação de um professor decidindo pela docência quando adulto, apesar de possuir a Síndrome de Tourette, que para ele é um desafio a ser superado. Sem dúvidas, muitos saberes que formaram o seu repertório e com o qual lidou por muito tempo em sua vida profissional. E como assevera Tardiff (idem) os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu trabalho por aproximadamente 15 ou 16 anos, mesmo antes de começarem a trabalhar. Essa imersão no trabalho acumula um repertório de conhecimentos anteriores, crenças, representações, e de certezas sobre a prática docente.

Vejo nesse momento a importância dos memoriais quando os alunos são convidados a refletirem suas expectativas ante a docência e a buscarem em suas lembranças, em suas histórias de vida possíveis respostas. Para Josso,

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2007, p. 415).

É, portanto, nesse momento de reflexão sobre as expectativas com a docência que os sentimentos se mudam, desnudam e reaparecem revestidos de novos saberes, de novas expectativas. Nesse momento, então, as discussões em torno da Didática ganham novos contornos.

A Didática e sua relação com a formação para a docência universitária: concepções iniciais e reconceitualizações fundamentais

O que é Didática? Essa é a pergunta que mobiliza muitas discussões em sala de aula. Entre as falas recorrentes, estão: “é saber técnicas de ensino”, “é um conjunto de normas e regras para dar uma boa aula”, “falamos que professor que tem Didática é o que sabe transmitir bem os conteúdos”, “Didática é saber ensinar, motivar os alunos”, “às vezes os professores sabem muito, mas não possuem Didática para passar para os alunos”. Essas noções iniciais demonstram as representações que os estudantes-enfermeiros trazem consigo ao longo de sua trajetória escolar.

É interessante observar que quase sempre a Didática está associada ao ensino em seu sentido de transmissão. Tal perspectiva demonstra uma redução da Didática enquanto área abrangente que se volta para a compreensão e orientação da prática pedagógica e a coloca como caráter meramente instrumental, *tecnicista*, de ação docente. Para Rays,

É preciso ir além da redefinição da Didática com simples renovação pedagógica de novas formas de ensinar e aprender. Somente assim estaremos superando tudo aquilo que existe de abstrato na prática do trabalho escolar e nos aproximando cada vez mais da superação da atitude contemplativa frente ao momento histórico (RAYS In: CANDAU, 2003, p. 44)

É importante aventar que a Didática, enquanto campo epistemológico, possibilita diálogos importantes frente à educação e às práticas pedagógicas, no que Candau (2003) denomina de *Didática Fundamental*, ou seja, aquela que consegue - face a sua multidimensionalidade - articular as dimensões técnica, humana e política de todo fazer pedagógico buscando uma prática contextualizada, metodologicamente pensada e capaz de promover a reflexão e a unidade teoria-prática com vistas à transformação social.

A análise que faço admite dizer que a mudança das concepções – acontecendo lentamente - que os estudantes-enfermeiros têm sobre a Didática, acontece no momento em que o diálogo se faz presente, consubstanciado numa reflexão teórica consistente e que possa provocar inquietações importantes sobre a educação e a sua materialização na prática escolar através do ensino sistematizado.

As reflexões sobre as vivências individuais permitem novos olhares para o papel da Didática nos tempos hodiernos, bem como a sua reconceitualização na busca de uma prática pedagógica efetivamente transformadora. Como nos diz Luckesi,

Penso que a Didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. [...] Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. (LUCKESI In: CANDAU, 2003, p. 33-4).

Essa reconceitualização da Didática provoca nos sujeitos do processo educativo o desafio de pensar em novas práticas pedagógicas, nesse caso em particular, no ensino superior, imbuídas da intencionalidade de formar profissionais críticos e criativos que possam agir de maneira autônoma e emancipada na sociedade a fim de sua transformação. Dessa forma, a Didática deve ser apresentada, discutida e refletida na/pela pesquisa a qual deve assumir o eixo estruturante de todo o trabalho pedagógico.

As contribuições do estudo da didática na ressignificação do campo de trabalho do enfermeiro: entre a assistência e o exercício do magistério superior.

A MDES, ao longo das releituras da realidade e das discussões mais qualificadas sobre a educação de modo geral, permite as movimentações das expectativas iniciais dos estudantes-enfermeiros. Ao falar, denunciar e criticar a atual situação dos profissionais de saúde no contexto das práticas patrimonialistas e clientelistas nas quais estão subjugados, os alunos passam a anunciar a docência como uma possibilidade de trabalho, sob duas abordagens bastante interessantes.

Em primeiro lugar, os estudantes-enfermeiros reconhecem o caráter histórico e cultural em que ocorre o fenômeno educativo. Esse reconhecimento incitado e fortalecido na/pelas histórias de vida faz com que cada sujeito se perceba dentro do seu contexto. É o que Paulo Freire denomina de *estar no mundo com o mundo*. É o reconhecimento de pertencimento a uma categoria profissional, que precisa de pessoas social e politicamente comprometidas com as pessoas em particular e com a sociedade de modo geral. Nesse sentido, afirma Freire:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste

sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos (FREIRE, 2000, p.40).

A intervenção no mundo ganha sentido para os estudantes-enfermeiros ao compreender que uma prática transformadora se dá no movimento dialético entre a competência técnica e o compromisso político. Percebem que a manutenção das práticas clientelistas acirra o processo de exclusão e privilegia quem já é historicamente privilegiado. São os indicados por partidaristas no “lugar” dos profissionais competentes.

A docência, sob esse aspecto, assume um lugar importante de contestações, de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e ética. Isso porque, ainda que não tão seguros de si, passam construir a referência de uma prática pedagógica comprometida com a criticidade, com a criatividade e com a transformação social.

Em segundo lugar, a docência aparece como uma possibilidade de trabalho, de “lugar no mercado”. De acordo com a maioria, a formação do enfermeiro nos cursos de graduação se sustenta quase sempre para a assistência. Muito pouco ou quase nunca se discute a docência como possibilidade de atuação do enfermeiro. Os estudantes-enfermeiros percebem isso quando tentam responder as perguntas que o próprio contexto de aula de certa forma formula: quem deve dar aulas, prioritariamente, nos cursos de enfermagem? Qual a formação necessária?

Essa questão provocadora traz a reflexão de que a formação de enfermeiros se dá em maioria por enfermeiros. Se a docência não aparece como possibilidade nos cursos de bacharelado, parece surgir uma lacuna importante na formação dos profissionais, afinal, como serão mantidos os cursos das áreas específicas se os profissionais egressos não têm a docência como campo de atuação?

Embora seja reconhecido o caráter interdisciplinar na produção do conhecimento, há que se concordar que na formação específica da profissão, engenheiros não formarão psicólogos; médicos não formarão professores; pedagogos não formarão engenheiros; e outros exemplos.

Voltando aos estudantes-enfermeiros, a docência no ensino superior passa a ser compreendida como mais um campo importante e necessário na atuação profissional, donde não pode configurar-se enquanto “bico”, complemento de salário e preenchimento de carga horária ociosa. Essa secundarização da docência como

profissão precariza o trabalho pedagógico, influencia negativamente no processo ensino-aprendizagem e, de certa forma, compromete a qualidade do ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, artigo 66, a formação de professores para o magistério superior dar-se-á, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado. É bom que se atente que quando a legislação traz a expressão *prioritariamente*, não inviabiliza/impede que a docência possa ser exercida em alguns casos por profissionais graduados e ou especialistas. Em torno dessa questão outros problemas se desdobram: como ser docente do ensino superior se na maioria dos casos esses profissionais não possuem os saberes pedagógicos em sua formação para a efetivação de uma prática social e politicamente comprometida com a aprendizagem de todos? De que maneira esses profissionais, na condição de professores, influenciam na formação acadêmico-profissional de seus alunos?

Gil (2009) atenta para o despreparo pedagógico dos professores universitários e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor as universidades não podem se desresponsabilizar pela formação de seus docentes sob o risco de uma prática pedagógica de qualidade comprometida. Para ele,

[...] o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função (GIL, 2009, p. 1).

Ao que se pode notar, a docência aparece como um espaço importante para o enfermeiro, entretanto, não se pode perder de vista que, enquanto docentes no curso de enfermagem, não basta serem enfermeiros. É preciso, pois, acrescentar aos conhecimentos específicos da matéria que pretendem ensinar, o reconhecimento de que a docência se faz, também, com seus saberes (TARDIFF,2000).

Aproximando das Considerações Finais

Os estudos sobre a docência universitária têm provocado grandes debates e inquietações nos últimos anos. Se há algum tempo bastava ao docente universitário “dominar” os conteúdos que deveria ensinar, nos tempos hodiernos essa concepção vem sendo fortemente criticada.

As discussões ganham maior densidade quando a educação passa a ser situada em diferentes contextos históricos e culturais. Assim, além dos conhecimentos específicos, cabe ao docente conhecer a natureza e as especificidades do fazer pedagógico. Como o sujeito aprende? Quais os saberes mobilizados pelos sujeitos no processo de construção do conhecimento? Quais as multidimensões do trabalho docente? Como pensar em uma organização didática que favoreça a aprendizagem de todos e em diferentes contexto? Essas e outras questões precisam ser levadas em consideração no processo pedagógico e já não há mais possibilidades de ocultarmos sua necessidade.

Face ao grande campo de debates em torno da docência no ensino superior, esse estudo pode ajudar a compreender de que maneira a Didática contribui, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com a formação para o exercício da docência universitária na área de saúde. Em tempo, afirmo que a análise feita neste trabalho não tem nenhuma pretensão de esgotar a discussão. Muito pelo contrario. As análises aqui apresentadas suscitam a necessidade de novas investigações e continuados debates.

Do analisado, pude perceber que a docência não aparece como uma possibilidade de atuação nos cursos de graduação em enfermagem. Em maioria, esses cursos preparam os egressos para atuarem na assistência. Contudo, subjugados às práticas patrimonialistas e clientelistas, os enfermeiros egressos vêem seu campo de atuação muito limitado, desencorajando-os, inclusive, para o exercício da profissão. Desmotivam-se com o curso e com as possibilidades de utilizarem seus conhecimentos construídos ao longo da graduação na realidade concreta.

A MDES, como disciplina curricular obrigatória nos cursos investigados, abre possibilidades de atuação do enfermeiro na docência universitária sob dois argumentos importantes: a docência enquanto possibilidade histórica e cultural de resistência e de transformação da realidade social; a docência enquanto uma possibilidade de reconfiguração dos cursos de enfermagem na direção de práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Em ambos os argumentos, fica claro a acentuação da provocação de que a docência não pode estar secundarizada à profissão de enfermeiro (ou qualquer outra formação profissional). Ela requer a mobilização de saberes fundamentais à uma práxis efetivamente transformadora da realidade.

Assim, o presente estudo sinaliza para a necessidade dos cursos em nível superior em geral e dos cursos de Enfermagem, em particular, de rediscutirem o campo

de atuação dos egressos, donde a docência universitária aparece como uma possibilidade, mesmo porque, para muitos a docência se dá por um convite, uma oportunidade de emprego, uma “vocação”. Disso decorre a necessidade de um trabalho na graduação e nos curso de pós-graduação sustentado na tríade ensino-pesquisa-extensão, capaz de contribuir com a formação acadêmico-profissional através da pesquisa, incentivando aos egressos, inclusive, na continuidade dos estudos em nível de mestrado e doutorado, com vistas, também, à formação para o exercício da docência cada vez mais qualificada, além da assistência.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5ª Reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, Antonio C. **Didática do Ensino Superior**. 4ª Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto alegre/RS, ano XXX, n. 03 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da Didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org). **A Didática em questão**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RAYS, Osvaldo A. Pressupostos teóricos para o ensino da Didática. In: CANDAU, Vera M. (Org). **A Didática em questão**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 13, p. 5-24. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Rodrigo Roncato¹⁸

Resumo

Este ensaio objetiva apresentar algumas reflexões sobre docência universitária e o paradigma da complexidade para o campo da formação inicial em Educação Física. Acreditamos que a realidade desta prática social encontra-se carente de problematizações e questionamentos que busquem romper com ações características de uma racionalidade técnica, linear e unidirecional de pensar a docência no ensino superior. Identificamos que esta estrutura de pensamento, determinada pela lógica cartesiana, só vem contribuindo para que a docência em Educação Física se torne mais fragmentada, corroborando significativamente para a atual disputa política e epistemológica que esta formação vem enfrentando. Deste modo, esta pesquisa, como parte do trabalho final da disciplina Docência Universitária, realizada no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, busca compreender melhor o atual contexto e modelo da docência no ensino superior e suas implicações para área mencionada, tentando elucidar pontos de ruptura para que um novo paradigma possa ser construído, a fim de ressignificar o modo como a docência universitária em Educação Física têm tratado seu conhecimento, seu processo de ensino-aprendizagem e a organização do seu trabalho acadêmico e pedagógico. Nesse sentido, destacamos o pensamento complexo e a transdisciplinaridade como elementos centrais para que a docência nesta formação consiga vislumbrar práticas inovadoras e dialógicas para a construção do conhecimento e uma formação mais ampliada.

Palavras-Chaves: Docência; Educação Física; Complexidade; Transdisciplinaridade.

Introdução

A docência no ensino superior vive hoje o desafio de refletir e construir possibilidades de ressignificar seu espaço. Primeiramente por identificar que esta ação vem sendo cada vez mais desprestigiada, não só pela maioria das instituições de ensino e pelas políticas voltadas para a educação como aponta Isaia (2006), mas também pela própria comunidade acadêmica, justamente por continuar promovendo ações didáticas cada vez menos inovadoras e contextuais. Este contexto tem demonstrado que a prática docente precisa evoluir para além de sua colaboração ao crescimento técnico e científico, agregando em sua estrutura elementos pedagógicos que contribuam para

¹⁸ Professor do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás. Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: rodrigoroncato@hotmail.com

desenvolver capacidades que o paradigma da “simplificação”¹⁹ não vem considerando, como a reflexão, a crítica, a sensibilidade e a pluralidade de saberes.

Em razão disto, além de construir uma prática que não vem dando conta da complexidade vivida no atual contexto que passa por transformações de diversas ordens, a formação humana tem sido cada vez mais desprestigiada em favor de um modelo de docência que favorece a formação via características do pensamento linear, que se mostra competente para lidar apenas com os problemas mecânicos, pragmáticos, pontuais. (MARIOTTI, 2000)

Nesse sentido, a intenção deste ensaio é promover um momento de reflexão que traga a tona problemáticas inerentes ao trabalho docente no ensino superior, mas principalmente avançar na tentativa de elucidar a relevância de um novo paradigma para a docência universitária, e neste caso, teremos como foco a área de conhecimento e formação profissional de professores de Educação Física.

A área de conhecimento aqui anunciada como foco deste trabalho se justifica primeiramente por identificarmos que a Educação Física por muito tempo vem servindo a estrutura do sistema produzindo corpos disciplinados, apolíticos, acríticos e fortes, que a ciência positivista veio determinando. Mas fundamentalmente, porque o atual contexto da Educação Física brasileira tem “a oportunidade de ser contra-hegemônico e produzir corpos autênticos e realizadores de movimentos críticos” (SOUZA; GAMBOA, 2009, p. 6). Acreditamos nesta condição justamente pelo fato da área já há algum tempo ser colocada numa incomoda situação de indefinição epistemológica, percebendo-se portadora de dois modelos de cultura (positivista e humanista). O que, no limite da resistência e da contradição, representa uma rica possibilidade para o novo, para uma ação transdisciplinar e o restabelecimento de uma relação dialética e dialógica entre pares que, noutros tempos, pareciam antagônicos (SOUZA; GAMBOA, 2009).

Sendo assim, a fim de possibilitar uma estrutura organizada para a interpretação das idéias que serão construídas, apresentaremos uma discussão sobre a docência no ensino superior e seu modelo hegemônico, apontando as implicações deste para a Educação Física. Para que, a partir disso, possamos destacar a proposta de um novo paradigma pautado pela teoria da complexidade, estabelecendo uma reflexão sobre sua inserção no trabalho docente em Educação Física no ensino superior.

¹⁹ Paradigma da “simplificação” é a forma com que Morin (1999) denomina o paradigma da ciência clássica, que é caracterizado por sua ação generalista e pelos princípios da redução e disjunção. (SOUZA, 2009).

Docência no ensino superior e formação em Educação Física

Concordando com Sobrinho (2009, p. 29), acreditamos que a docência no ensino superior não deve deixar de cuidar das emergências e demandas reais do contexto sócio-histórico e político, “[...] que não são meramente as pragmáticas e instrumentais, nem desmerecer as especificidades culturais”. Isso exige reconhecer que todos têm direito a uma educação de boa qualidade para poderem participar ativamente da vida social.

Deste modo, estamos identificando grandes possibilidades na docência universitária, que se configura hoje, por meio da prática pedagógica, um elemento fundamental para a construção de formações mais ampliadas, com acesso a reflexão e a problematização de questões centrais que circundam as relações entre os sujeitos e o mundo.

Essa nova prática pedagógica questiona a ordem vigente a favor de outro modelo de formação humana, passando a considerar o que Santos (2003) denomina de *Ecologia de Saberes*, cuja proposta está localizada na crítica a monocultura do saber dominada pela lógica da razão hegemônica moderna, apresentada por ele como razão indolente.

Essa forma de docência, conforme ISAIA (2008, p. 3), “envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios”. Ainda segundo a autora, o mais importante é que sua estrutura pressupõe o processo de apropriação, em suas dimensões interpessoais e intrapessoais; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo (ISAIA, 2008).

Numa perspectiva histórica, da relação direta entre ensino e aprendizagem, para tanto, deve-se dar destaque a uma docência que possibilite o *apreender* – que exige além do domínio do conhecimento, ações que viabilizem a construção de um quadro teórico-prático complexo e reflexivo por parte do aluno (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), e inclua neste processo, do próprio professor.

A idéia aqui trabalhada gera a compreensão de que a ação de ensinar vinculada a docência universitária não pode se resumir a métodos expositivos, explicação de determinados conhecimentos como verdades absolutas, desvinculado de uma investigação histórica, problematizadora, criativa e reflexiva. Supera-se um espaço

educativo marcado por uma docência que reproduz a cultura institucional, com pouco envolvimento, mas constituidora de novos espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, com o devido compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus próprios processos formativos-humanizadores.

A longo prazo vemos posicionamentos educativos e políticos mais elaborados e pautados numa visão de mundo contra-hegemônica, fortalecendo as contradições existentes no contexto do ensino superior, dando espaços a estratégias inovadoras que propiciem modificações nos futuros profissionais. Estes sujeitos colaborarão com o desenvolvimento de novas relações humanas e profissionais a partir de outra estrutura de pensamento, o que, segundo Magalhães (2009, p. 108), demonstra “uma nova e motivada perspectiva de conhecimento e práticas educativas que tenham por objetivo a expansão do conhecimento”.

Existe uma reflexão dessa transformação no campo da Educação Física, e podemos situar esse movimento na década de 1980, onde a Educação Física brasileira passou a viver um processo de crise, edificado em função de um movimento dito renovador, responsável em trazer para a área questionamentos ligados ao seu sentido e função educacional. Em busca de dar uma nova legitimidade a Educação Física brasileira, diferentes correntes de pensamento e fundamentação científica, partindo da crítica ao modelo esportivizante até o momento dominante, trouxeram contribuições para a formação e ação docente. Deste modo, na tentativa de consolidar a transição de uma Educação Física tradicional, pautada num paradigma linear, houve a representação da necessidade de modificar o sentido e a função social da área, próprio de uma abordagem que ficou conhecida como crítica (BRACHT, 2010).

Essa nova realidade para a Educação Física trouxe implicações diretas para o campo da formação profissional, havendo uma crescente crítica a docência denunciada como tecnicista que durante muito tempo foi a única visão e o eixo central desta formação e da prática docente (BRACHT, 2010). Esta progressiva e inovadora mudança veio alterando o perfil docente na área a partir de reformulações curriculares, amparadas por um contexto político-educacional mais democrático; da valorização de conhecimentos na organização curricular de ordem mais histórica, pedagógica e política; e ainda, com a consolidação de espaços de estudos e pesquisas que passaram a se preocupar com a atribuição de um novo significado ao corpo, as práticas vinculadas a

cultura corporal²⁰ e, sobretudo, com as ações pedagógicas da área nos diversos níveis de ensino.

É incontestável que o momento de renovação da área advindo no final do século passado, sobretudo aquele vinculado a aproximação com a cultura humanista de ciência, foi fundamental para que a docência no campo da Educação Física sofresse radicais transformações. Visto que agora, a agregação de novos conhecimentos na área possibilitou visualizar que é possível “considerar que há exigências em nosso contexto de intervenção que precisam ser melhor compreendidas” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 320).

Porém, este movimento de renovação e complexificação em torno da docência no ensino superior em Educação Física não se deram de forma naturalizada, tendo em vista que, além de haver um número significativo de representantes que não abriam mão de uma formação que estivesse sobrepujada pela especialização técnica do gesto desportivo, a área buscava ainda fundamentações pedagógicas e metodológicas que pudessem direcionar melhor a organização do trabalho pedagógico do professor pautado em uma visão progressista, com a idéia de transformação social.

Hoje identificamos que há um significativo avanço qualitativo e inovador no que diz respeito à compreensão sobre o corpo, o esporte e as práticas corporais, a partir de diferentes olhares e tendências pedagógicas emergidas nos últimos anos. No entanto, ainda é controverso o posicionamento político e epistemológico entre os docentes, o que acaba nos possibilitando visualizar: ora ações docentes que valorizam o conhecimento quantificável e a reprodução técnica dos movimentos construídos historicamente, desconsiderando seu aspecto histórico e cultural para a formação humana; ora ações docentes com alto amadurecimento crítico sobre a interface entre cultura, sociedade e movimento humano, mas muito próximas de uma abordagem tradicional de ensino e distantes da materialização de uma práxis educativa coerente aos seus preceitos.

Para Rezer e Fensterseifer (2008) isso se torna mais evidente nas disciplinas estruturadas para o ensino do esporte. Segundo os autores, mesmo após ter ocorrido diversas modificações na formação inicial em Educação Física, o processo de ensino e aprendizagem na organização destas disciplinas não vem conseguindo superar uma

²⁰ A cultura corporal foi apresentada e defendida no campo da Educação Física por uma obra desenvolvida por um Coletivo de Autores (1992), cuja proposta era apresentar uma metodologia de ensino para a Educação Física escolar denominada crítico-superadora.

abordagem mais tradicional de ensino. Conforme Gonzáles (2004 apud REZER E FENSTERSEIFER, 2008, p.323),

as disciplinas esportivas não mudaram muito quanto ao tratamento do conteúdo. A aparente redução do número e carga horária de disciplinas esportivas nos currículos dos cursos de EF passa mais por uma questão de quantidade de disciplinas que por uma transformação qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo no campo do ensino superior em EF.

Além disso, é evidente que a rivalidade existente entre duas culturas e bases epistemológica na formação em Educação Física – a científica biológica e a humanista – vem contribuindo fundamentalmente para que a área permaneça fragmentada, concebida por meio de uma organização linear de diferentes ciências aplicadas a Educação Física e construída sem estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos, bem característico de um paradigma conservador de docência universitária. Contribuindo significativamente para manter dualidades como: “corpo/mente, interior/exterior, teoria/prática, razão/intuição, sujeito/objeto, pensamento/sentimento, etc” (SOUZA; GAMBOA, 2009, p. 6).

É possível notar com esta discussão, segundo Bracht (2010), que a tarefa de buscar uma consciência crítica do professor passou a ser tão intensa com o advento do segmento crítico, que muitas vezes, a prática pedagógica acabou ficando em segundo plano. Com isso, instalou-se naturalmente nos cursos de formação em Educação Física uma divisão de trabalho “que determinou que as ‘práticas’ continuassem sob a responsabilidade daqueles que não faziam a opção pelo trabalho acadêmico e que a teoria ficasse a cargo dos [professores] ‘críticos’” (BRACHT, 2010, p. 104).

Esta configuração da docência universitária em Educação Física nos permite compreender melhor o atual contexto da área que é nitidamente marcada por um bom crescimento na produção de conhecimento, por um amplo acesso a diversos espaços educativos e pelo acirramento entre duas culturas científicas e perspectivas de formação. Mas no que diz respeito à prática docente, tem demonstrado que,

A dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a

recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma. (ISAIA, 2006, p. 71)

Focalizando nesta análise, de que o trabalho docente em Educação Física vem passando por um processo paradoxal, em que, apesar de inúmeros avanços qualitativos em termos de pesquisa e produção de conhecimento a área ainda permanece com uma estrutura de prática docente no ensino superior pautada nos modelos tradicionais de ensino. Gostaríamos de propor uma reflexão sobre a formação neste contexto, tendo em vista a possibilidade de construir uma nova relação com o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem, vislumbrados a partir de outro paradigma.

Souza e Gamboa (2009, p. 7) situam que, “não bastam as ciências sociais e humanas serem tomadas como referência, pois elas não são homogêneas e nem naturalmente críticas”. É preciso que a Educação Física tome novos direcionamentos no diz respeito a sua relação com diferentes saberes científicos, que vem agravando o cenário de disputa presente na formação docente da área. Como nosso foco é a ressignificação da docência universitária, que supere a ênfase dada as dicotomizações, as fragmentações e memorização de saberes, acreditamos que seja possível criar outro movimento, próprio, autoral, e, sobretudo crítico, que possibilite uma nova relação com os saberes e “uma educação que religue inteligência e sensibilidade, conhecimento e vida” (Ibidem, p. 8).

A Educação Física até o momento demonstra inúmeros avanços propositivos, a partir de abordagens teóricas, na perspectiva de reconstruir a representação social da área, a partir de um viés mais crítico e reflexivo, sobretudo no contexto escolar. Mas recentemente, a ocorrência de muitas produções que buscaram revisar estas teorias se dá justamente por perceber que as práticas pedagógicas permanecem resistindo às mudanças propostas (BRACHT, 2010). Nesse sentido, concordando com Rezer e Fensterseifer (2008, p. 322),

É preciso ampliar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica no ensino superior. Percebemos que estamos atravessando um momento de forte questionamento da intervenção pedagógica no contexto escolar, nas academias, nos clubes, com a ampliação de propostas de intervenção nestes cenários. Nessa direção, também é importante criticar e apresentar propostas para a prática pedagógica no contexto do ensino superior, o que permite refletir com os futuros professores acerca das responsabilidades pedagógicas no exercício da docência, qualquer que seja o âmbito de intervenção. Práticas transformadoras no processo de formação

podem proporcionar subsídios para uma prática transformadora em outros contextos, no sentido de transpor para a universidade aquilo que muitas obras propõem para outros âmbitos.

O cenário mostra-se propício a movimentos de ruptura²¹, e acreditamos estar diante deste momento. Mesmo identificando a ocorrência crescente de um sentimento de impotência por parte dos docentes em função da intensificação e proletarização que este trabalho vem passando (TARDIF; LESSARD, 2005 apud REZER E FENSTERSEIFER, 2008), o atual contexto favorece a crítica e o diálogo com o intuito de construir rupturas, a partir de práticas mais inovadoras, nos espaços e estruturas de formação.

As contribuições do pensamento complexo

O processo educativo no ensino superior “se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria dessa construção (SOUZA, 2009, p. 133). Refletir e pensar outra estrutura para a docência no âmbito da Educação Física exige, conforme Souza (2009), resgatar o ser humano, com base em uma concepção sistêmica e interativa.

Nesse caminho, Santos (2003, p.21) nos apresenta a tese da *sociologia das emergências*, cuja prerrogativa se associa à idéia de expandir os domínios das experiências possíveis. Segundo o autor, isso nos leva a pensar sobre a necessidade de

[...] substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado.

O pensamento complexo, sistematizado por Edgar Morin, surge em virtude da forma como o conhecimento vem avançando e dos novos desafios do século XXI, e sua perspectiva é contrapor os preceitos do modelo cartesiano de pensamento que desenvolve a fragmentação e dicotomia do conhecimento. A partir disso, sugere outra

²¹ Segundo Souza (2009, p. 8), “ruptura significa suspensão, corte. Trata-se de uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica”.

forma de pensar os problemas contemporâneos, por meio de processos que aproximam os saberes antes compartimentados, superando a idéia de atomização. (SANTOS, 2008).

Vimos que ao longo do tempo a maneira como o conhecimento tem sido tratado no ensino superior vem possibilitando que a formação esteja vinculada a um pensamento reduzido e com a compreensão de que o ato de conhecer ocorre pela separação ou desunião entre a ciência, a filosofia, a cultura literária e a científica, as disciplinas, a vida, o homem, etc (MORIN, 1999). E para além das estruturas institucionais e da organização curricular, o próprio movimento entre ensino e aprendizagem tem contribuído significativamente para que a cada dia os saberes não se aproximem, prevalecendo a lógica da disputa epistemológica e um fazer docente técnico, burocrático e enrijecido, que conduz ao desenvolvimento de uma inteligência cega²² incapaz de entender que tudo está ligado na sociedade e que somos parte de um tecido complexo, onde ao mesmo tempo o todo está presente nas partes e as partes estão presentes no todo. (MORIN, 2006).

Romper com o paradigma hegemônico, que induz diversas áreas de conhecimento aspirar uma totalidade como verdade ao se apoiarem num único modelo de ciência para compreender seu objeto, só será possível, segundo Morin (2006, p. 121), a partir de um pensamento complexo. Pois este, “não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”.

Deste modo, dialogando com o pensamento do autor, acreditamos estar na direção da construção de uma razão que seja mais aberta, considerando ao mesmo tempo e no mesmo nível as possibilidades de certezas e incertezas, combinando o simples e complexo, o local e o global. E articulando de forma plural, conhecimentos que venham a contribuir com um novo modelo de fazer ciência e docência.

A buscar por um pensar complexo na docência universitária exige uma ação integrativa entre partes que antes se distanciavam como a razão e a sensibilidade, corpo e mente, etc. Logo, a organização de um pensamento capaz de ir ao encontro dos princípios humanos, sociais e educativos apresentados na teoria da complexidade, exige a transdisciplinaridade.

²² Inteligência cega é um termo apresentado por Morin (2007, p. 43) para tratar a compreensão de uma inteligência que segundo ele é “parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista [...]”. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega”.

O princípio da transdisciplinaridade²³ foi aqui pensado como possibilidade por acreditar “que para compreender a complexidade humana, ou seja, todos os diferentes aspectos da realidade humana, não devemos apenas colocá-los lado a lado como peças isoladas de um ‘quebra-cabeça’, mas precisamos saber juntá-los” (MORIN, 2007, p.24). Isso nos leva a entender que uma prática transdisciplinar é parte da construção de um novo paradigma da ação docente, e isso implica diretamente na constituição de uma professoralidade²⁴.

Além de buscar uma lógica de articulação dos saberes, considerando-os como provisórios, complementares, múltiplos e incertos, a transdisciplinaridade enquanto princípio pedagógico tem como objetivo romper com uma prática mecânica, expositiva e explicativa, maximizando uma aprendizagem que leve em consideração os aspectos “mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si” (SANTOS, 2008, p. 76).

Segundo Nicolescu (2000; 2002 *apud* MAGALHÃES, 2009, p. 111), a prática educativa transdisciplinar deve considerar cada sujeito de forma integral, ou seja, aquilo que envolve a “racionalidade, o corpo, os sentimentos, a intuição, a imaginação [...]. Essa postura oferece aos sujeitos educandos e aos professores subsídios para refletirem sobre quem são e como são, e sobre os posicionamentos que assumem frente aos outros e à realidade”

Concluindo ou iniciando?

Acreditando na possibilidade de construir uma docência universitária em Educação Física que provoque questionamento às práticas tradicionais e conservadoras. Ainda se faz importante destacar que identificamos ser possível apresentar as

²³ Segundo Mello (1999 *apud* SANTOS, 2008, p. 74) a transdisciplinaridade “tem sua origem no teorema de Gödel, autor que, em 1931, propôs distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um nível, como entende o dogma da lógica clássica”.

²⁴ Professoralidade é um termo apresentado por Isaia e Bolzan (2008, p. 1), “aqui entendida como o processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória”.

contribuições do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade para a docência superior em Educação Física a partir de *três eixos*: trato com o conhecimento, ensino-aprendizagem e trabalho pedagógico.

No tocante ao *trato com o conhecimento* acreditamos que a relação com o pensamento complexo pode trazer considerações importantes para área, sobretudo, no que diz respeito à forma como os saberes científicos vêm sendo tratados e organizados pela estrutura curricular. Pois, na lógica do pensamento complexo não cabe mais a Educação Física promover uma dissociação dos conhecimentos que nos últimos tempos vêm contribuindo para que a área cresça tanto no aspecto científico, quanto no pedagógico.

Neste caso, concordando com Souza e Gamboa (2009), a divisão reducionista entre ciências naturais e ciências sociais não deve ser justificada na formação, apenas com a criação de uma nova ciência, podemos ter uma docência com base transdisciplinar.

No que diz respeito ao processo de *ensino-aprendizagem* chamamos a atenção para que a ação docente esteja vinculada a um método que seja dialético e dialógico, apresentado por Pimenta e Anastasiou (2002) como ensinagem. Tal proposta requer uma postura docente sensível e comprometida para reconhecer seu contexto e os sujeitos envolvidos no processo como parte de uma ação complexa que envolve, com igual relevância, a ação de ensinar e de aprender.

Além de organizar as atividades de ensino, ter domínio do conhecimento e clareza dos objetivos que se pretende em aula, cabe ao professor estabelecer com o aluno uma relação de parceria para a construção do conhecimento. Entendendo que este só será possível, a partir desta proposta, por meio de uma metodologia ativa que requer inicialmente um processo de mobilização para o conhecimento – exigindo do professor criatividade, criticidade, sensibilidade e reconhecimento sobre a compreensão que o aluno trás sobre um determinado objeto – e por fim, a elaboração da síntese do conhecimento – que irá permitir a consolidação de conceitos a partir de um amplo processo de interação entre saberes, práticas e os sujeitos envolvidos no processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2003; 2009).

Ainda destaca-se uma metodologia que mobilizem “conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento” (MAGALHÃES, 2009, p. 117).

O reconhecimento da importância deste eixo para a prática da docência universitária em Educação Física pode trazer resultados significativos na formação dos futuros professores, entendendo que esta abordagem possibilita uma ampla visão sobre o saber, autonomia para uma elaboração crítica e, tomando a corporeidade como exemplo, “permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo” (JOÃO; BRITO, 2004, p. 266).

Compreendendo que a docência vai além do ensino e da transmissão do conteúdo (ISAIA, 2006), devemos levar em consideração que estão envolvidas neste processo outras determinações que podem torná-la mais expressiva, significativa, inovadora e complexa. Deste modo, tratar o *trabalho pedagógico* do professor neste novo paradigma requer considerações específicas, entendo que sua organização está pautada pelo diálogo e não pela imposição. No entanto, a favor de uma direção, um trabalho coletivo e colaborativo, não há como abrir mão de um contrato didático (objetivos, metodologias, formas de avaliação, etc) para oficializar uma proposta de programa de aprendizagem, buscando registrar elementos norteadores que irão possibilitar um processo de ensinagem mais rico e estruturado (ANASTASIOU, 2003).

Identificamos a organização do trabalho pedagógico como eixo fundamental para um contínuo processo de formação docente, pois a partir dos impasses emergidos nesse contexto o professor terá condições de questionar seus valores e seus saberes. E, a nosso ver, “incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática” (CUNHA, 2009, p. 228).

Neste caso, a ressignificação da docência universitária em Educação Física pode ocorrer à medida que os docentes, principalmente aqueles que tomam determinadas disciplinas como estáticas, rígidas e independentes, identificarem a necessidade de construir e reconstruir a organização do seu trabalho por meio de diferentes linguagens (teatral, musical, poética) e metodologias. Justamente por levar em consideração a presença de sujeitos, que acabam tornando o processo mais dinâmico, caótico, crítico e potencialmente preparado para construir novos conhecimentos.

Referências:

ANJOS, Rogério dos. Introdução à ciência da motricidade humana. In: MEDINA, J. P. S. *Educação Física cuida do corpo... e “mente”*. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ANASTASIOU, Léa das. Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. P. 11-65.

_____. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação. In: CUNHA, Maria Isabel; SOAREZ, Sandra Regina (Orgs). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151- 168.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João. Paulo. Subirá. **Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. P. 211-235.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade**. Anais VII do Redestrado. Buenos Aires, 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 63-84.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 8, n. 3, p. 263-272, jul/set. 2004.

MAGALHÃES, Solange. M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 107-125.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA_VEIGA, A; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**/ Edgar Morin, tradução do francês. Eliane Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**/ Edgar Morin, tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007. P. 19-46.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 203-243.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: Reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**. v. 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out, 2003. P. 237-280.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidade. In: CUNHA, M, I; SOARES, S. R (orgs). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira Santana: UEFS Editora, 2009, p. 151-168.

SOUZA, Júlia Pauloa Motta; GAMBOA, Sílvio Ancizar Sanchez. **Educação Física como ciência da prática**. Anais do XVI CONBRACE. Salvador: CBCE, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2009.

_____. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, V. S. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. P. 129-149.

EM BUSCA DE UMA POSIÇÃO DE PROFESSOR LEGÍTIMA: UMA TRAVESSIA NA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCÊNCIA A PARTIR DO CONCEITO DE *SELF* DIALÓGICO DE HERMANS

James Ferreira Moura Junior²⁵

Lis Albuquerque Melo²⁶

Jesus Garcia Pascual²⁷

Resumo

As características do professor no Ensino Superior apesar de já teorizadas e propagadas por diretrizes e portarias não apresentam consenso entre a classe. Esta ambigüidade também esteve presente nos Estágios em Docência dos estudantes de Mestrado em Psicologia de uma universidade pública. Foi criada, assim, uma disciplina neste Programa de Pós-Graduação para formação de professores em Psicologia. Esse contexto é apresentado no formato de ensaio²⁸ a partir do conceito de *self*²⁹ dialógico de Hermans. Este conceito fornece uma eficiente estratégia de compreensão da pluralidade de discursos e práticas envolvidas nesta situação partir da trajetória do autores deste ensaio e de seus colegas. Para elaboração deste trabalho, relacionamos as experiências dos discentes com a teoria do *self* de Hermans e com autores que tematizam o Ensino Superior. Assim, o *self* é encarado como uma posição que abarca os atributos pessoais e sociais reconhecidos pelo próprio sujeito e pelos outros, sendo utilizado para entender os anseios pessoais dos estudantes de Mestrado e o percurso da disciplina do Mestrado criada para aprofundar o papel do docente no Ensino Superior. A disciplina cursada de formação de professores constituiu-se como um espaço diferencial de aprendizagem e de consolidações de novas posições do *self* de ser professor, pois, a partir da socialização de experiência dos mestrandos e dos conteúdos ministrados vinculados ao fazer docente no Ensino Superior, emergiram novas compreensões mais contextuais, críticas e pedagógicas acerca do fazer docente, proporcionando uma maior segurança no desempenho da posição de professor, diferentemente, do Estágio em Docência.

Palavras-chave: Estágio em Docência; Aprendizagem no Ensino Superior; *Self*.

Sobre o *self* dialógico

Primeiramente, esboçamos uma sintética explanação acerca do conceito de *self* dialógico de Hermans. *Self* refere-se, segundo Harré (1998), a uma posição que o sujeito assume abarcando seu próprio ponto de vista, juntamente, com os atributos pessoais

²⁵ Psicólogo, Estudante do Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará;

²⁶ Psicóloga, Estudante do Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará;

²⁷ Psicólogo, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Graduação e da Pós-Graduação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

²⁸ Não utilizamos os nomes da Instituição de Ensino Superior e da disciplina nomeada de “formação de professores” no resumo e no decorrer do texto conforme solicitado na chamada para comunicação oral do evento.

²⁹ *Self*, também, pode ser entendido como eu ou si-mesmo.

relacionados a si. Nestes atributos de si, Harré (1998) verifica a existência das características que a própria pessoa nomeia-se, como também aquelas concepções advindas de terceiros.

Este *self* assume posições, que podem ser encaradas como papéis sociais. Por exemplo, nós estudantes do Mestrado em Estágio em Docência possuímos o *self*-professor e *self*-estudante que são portadores de características específicas por conta da nossa condição de discente no Mestrado e de docente no Estágio em Docência. No entanto, esses posicionamentos do *self* não estão estanques, mas estão em interações comunicacionais a partir da emissão de vozes. Estas vozes são os discursos emitidos. Elas podem ser emitidas pelos posicionamentos do *self*, como também por outras pessoas.

Há também as vozes coletivas que são emitidas a partir de grupos sociais, de autoridades, de jargões profissionais, de ideologias sócio-políticas, de línguas sociais e de expectativas sociais (HERMANS, 2008). Elas podem ter um poder social dominante ou marginalizador. Esta voz, então, tem a capacidade de narrar sua própria história e construir relacionamentos dialógicos em acordo ou em desacordo com outras vozes. Cada voz, então, advém de uma posição espacial nessa construção narrativa situada historicamente, culturalmente e socialmente, estruturando um modelo dialógico. Concebe-se, assim, o caráter espacial do *self*, pois se fundamenta em conceitos espaciais de voz e de posição. Ilustrativamente, o som da voz parte de uma determinada posição desse *self* e chega em alguma outra posição do *self*, trazendo repercussões neste novo sítio.

Assim, segundo Smith e Sparkes (2008), compreende-se esses *selves* em uma interação dialógica através da metáfora do romance polifônico desenvolvido por Bakhtin. Visualiza-se, então, que cada *self* pode ter uma voz que pode dialogar com o outro *self*. Por exemplo, nosso *self*-estudante pode dialogar com nosso *self*-professor em um sentido opressor, afirmando que nossa posição de professor ainda não é legítima por estar na condição de estudante.

Na perspectiva do *self* dialógico, cada *self* é narrador de sua própria história, ou seja, os *selves* são autônomos, acarretando a construção de uma voz própria que pode estar em acordo ou desacordo com os outros *selves* existentes. Observa-se que cada *self* tem uma posição singular com sua própria perspectiva autônoma e situada em um tempo e em um determinado espaço, possuidora de um caráter histórico. (HERMANS, 1996).

Além disso, segundo Hermans (2000), as interações dialógicas não se dão somente entre os *selves*, mas também acontecem com outras pessoas imaginadas e com vozes coletivas representando as ideologias e os discursos sociais. Expõe-se, então, uma teia complexa de interações relacionadas, tanto a aspectos pessoais, como a aspectos sociais e coletivos existente na vida do indivíduo.

Sobre o *self*-professor

Depois de construído este panorama teórico, apresentamos nossas experiências no Estágio em Docência a partir deste prisma conceitual. Primeiramente, concebemos que já existia em nós o desejo de exercer a posição de *self* -professor. Este posicionamento convivia com nossas experiências acadêmicas e emitia uma voz de apoio a nossa posição de *self* -futuro-mestrando.

Esta relação entre posicionamentos pessoais, também, estava em interação com as vozes coletivas vinculadas ao Mestrado que emitiam discursos sobre este como uma fase de formação de uma posição de pesquisador para só, futuramente, a posição de professor existir.

Gil (2010) evidencia este panorama de vozes coletivas quando traz que os cursos de Mestrado não estão estruturados para contemplar as habilidades pedagógicas para a Docência do Ensino Superior. Geralmente, estão voltados para “conhecimentos e habilidades para realização de pesquisas científicas” (p.21). Evidentemente, Gil (2010) percebe a importância da posição de pesquisador para o professor universitário tornar-se um construtor de conhecimento ao invés de um mero reproduzidor, mas também aponta a debilidade de uma formação *strictu senso* sem um perfil de formação de habilidades pedagógicas para fomento da Didática. Dessa maneira, o *self* de um professor, geralmente, estaria estruturado como havendo mais fortalecida a posição de *self*-pesquisador.

Foi com este objetivo que a Capes instituiu o Estágio em Docência nos Cursos de Pós-Graduação para seus bolsistas. Assim, este estágio passou a ser experiência obrigatória por um semestre nos Cursos de Mestrado e de dois semestres nos Cursos de Doutorado para os estudantes que possuem Bolsas de Estudo (CAPES/MEC, 2000, 2002).

Assim, com nossa aprovação na seleção do mestrado, surpreendemo-nos com a possibilidade de já criar efetivamente nosso posicionamento de *self*-professor a partir do Estágio em Docência, pois somente percebíamos, como coloca Gil (2010), que os professores universitários, geralmente, são bons pesquisadores que transmitem seu conhecimento sem a utilização de estratégias para tornar o ensino mais eficiente. Esta compreensão existe, seguindo o mesmo autor, porque os estudantes universitários, geralmente, são vistos como adultos que não necessitam de formas específicas de tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. Dessa maneira, a Didática, a arte de ensinar, torna-se insignificante para compreensão da atuação de muitos professores do Ensino Superior.

Assim, há um jogo interativo de vozes coletivas antagônicas. De um lado, compreende-se que o professor universitário tem que ter somente propriedade sobre os conteúdos ministrados. De outro, vê-se a necessidade de fortalecimento da Didática e da utilização de habilidades pedagógicas para tornar a aprendizagem mais significativa. Percebe-se, ainda, uma polissemia de atributos relacionados à posição de professor na literatura vigente que não assegura a legitimação de características básicas nesta posição.

Gil (2010) na construção de seu livro “Didática do Ensino Superior” encontrou 27 papéis diferentes na função de ser professor universitário, expondo um panorama de autores que compreendem de diferentes formas a posição de professor. Por exemplo, McKeachie traz seis papéis para o professor universitário: especialista, autoridade formal, agente de socialização, facilitador, ego ideal e pessoa. Goodyear já define sete papéis: facilitador de conteúdo, pesquisador, assessor, facilitador de processo, designer, tecnólogo e consultor.

Esse jogo de vozes antagônicas sobre ser professor foram acrescentadas às vozes incertas sobre as funções e os modos de realização do Estágio em Docência. Principalmente, quando as vozes dos professores participantes do curso de Psicologia da Instituição de Ensino Superior que fazemos parte não são consensuais em relação às características da atuação do estudante de Mestrado nesta experiência de Estágio.

Assim, encontramos as mais diversas vozes de professores em relação ao Estágio em Docência como: “o estudante assume o comando total da disciplina”; ou “geralmente, o Estágio em Docência é uma oportunidade do mestrando ministrar uma disciplina da graduação junto ao professor titular”; “nós combinamos e vemos o que fazer quando a disciplina iniciar”.

Essas vozes revelam as disparidades ocorridas na realização dos Estágios em Docência. Aconteceram experiências que estudantes de Mestrado não tiveram a oportunidade de exercer a posição de professor. Outros viveram constantemente este posicionamento. Alguns funcionaram como monitores de luxo das disciplinas, assumindo as tarefas de organização de textos, de material multimídia, de contagem de faltas, de recebimento de trabalhos, etc. Sobre este ponto, também, questiona-se sobre a função do monitor de graduação, demonstrando que suas funções parecem, geralmente, estarem voltadas para questões técnico-administrativas da disciplina.

Observa-se, assim, que essas vozes coletivas e essas experiências não fortalecem a posição de ser professor. Na verdade, elas trazem instabilidade e opressão da expressão da nossa posição de *self*-professor, não estabelecendo um lugar seguro e estável para o fomento das funções de ser professor.

No entanto, percebo a cursada de formação de professores do nosso Programa de Pós-Graduação como um espaço de construção e de legitimação de atributos coerentes e estáveis para o posicionamento de ser professor. Por exemplo, tivemos a compreensão de que a posição de professor tem que estar composta, geralmente, por atributos vinculados ao diálogo, à autoridade democrática, à disposição para construir formas de avaliação que valorizem o processo de aprendizagem, à criação de espaços cooperativos e de socialização como facilitadores da aprendizagem, à percepção da sala de aula como grupo diverso e, concomitantemente, com uma finalidade comum, composto de individualidades e especificidades históricas, contextuais e sociais.

Houve, também, nesta disciplina, o conhecimento das especificidades da profissão de professor permeadas por funções formais como a criação do plano de aula e do programa da disciplina contendo ementa, objetivos, unidade, conteúdo, formas de avaliação e referência; e a consciência da importância da frequência como uma formalidade que pode dar indícios dos movimentos grupais e individuais na sala de aula.

Compreendemos, igualmente, de uma forma mais sistemática e crítica o alinhamento das disciplinas de Graduação como uma imbricação entre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Nacionais para Graduação. Percebemo-los como parâmetros que necessitam estar vinculados a uma atuação como professor.

Também, visualizamos como riquíssimos os espaços de socialização de experiências em que nossos companheiros junto conosco podíamos expor nossas trajetórias nos respectivos Estágios em Docência. Espelhar-se e, concomitantemente, diferenciar-se do outro foi um experiência mobilizadora, pois ela funcionou como uma orientação para nossos caminhos trilhados em relação a posição de *self*-professor.

Foram igualmente, orientadoras as compreensões sobre os vários modos de aprendizagem. Percebemos que a atuação tem que estar mais voltada para uma atitude de respeito para com aluno, para uma estratégia de desenvolvimento da autonomia do discente e para abertura ao conhecimento, envolvendo uma forma de aprendizagem que prioriza o grau de significância do conteúdo para o estudante. Além disso, vemos como enriquecedora a compreensão da utilização da avaliação, segundo Gil (2010), como ferramenta do processo de construção da aprendizagem em que ela funciona como mais uma ferramenta propulsora da aprendizagem não como um mero resultado alcançado.

Além disso, entramos em contato com estratégias para perceber o desenvolvimento da nossa posição *self*-professor a partir da construção de diários de aula em que expressávamos nossas angústias, conflitos, inseguranças, avanços, criações e aprofundamentos no lecionar. Notamos que um olhar reflexivo, crítico e analítico sobre nossa atuação na posição *self*-professor, segundo Zabalza (2004), traz as nuances e os percalços imbricados no fazer aula. Então, o debruçamento e o olhar atento no processo de expressão e de manifestação do *self*-professor possibilita a transformação e a criação de um processo de amadurecimento desse posicionamento.

Assim, igualmente, esboçamos uma sintética “história” das possíveis posições de *self*-professor vivenciadas por nossos colegas de Mestrado em Psicologia envolvidos no Estágio em Docência. Dessa maneira, apesar da insegurança inicial em exercer a posição de professor devido às várias vozes coletivas paradoxais esboçadas no início deste ensaio, percebemos que, em virtude das relações de proximidade entre alguns mestrandos e professores titulares das disciplinas, as posições de *self*-professor atuaram com mais força, expressando desejo de ministrar aulas e estarem envolvidas com os direitos e deveres do ser professor. Assim, inicialmente, a posição de professor foi bem aceita e incentivada por alguns docentes.

No entanto, também, houve nos momentos em que alguns professores titulares estavam presentes em sala de aula, e as posições de *self*-professor dos mestrandos foram oprimidas e rechaçadas. Houve situações em que o mestrando exercia o posicionamento professor na explanação de algum conteúdo, por exemplo, quando o professor titular da

disciplina começava a trazer mais informações sobre um ponto da explicação e somente terminava sua explanação no final da aula, deixando os mestrandos sem espaço para continuar a desenvolver o plano de aula construído para aquele dia.

Apesar da posição *self*-professor ter atuado de forma mais veemente com a elaboração de plano de aula e maior preparação para este momento de docência, com estas intervenções dos professores titulares, as posições de *self*-professor dos mestrandos tornaram-se oprimidas, sendo expropriadas de seu lugar de satisfação e de legitimidade.

No entanto, muitos novos atributos foram acrescentados a partir desses momentos de opressão das posições de *self*-professor por alguns docentes. Compreende-se que os atributos da posição *self*-professor desses professores titulares estavam situados em características de não-dialogicidade, de não-compreensão da aprendizagem como processo e da avaliação como parte deste processo, de não-criatividade e de não-construção de processos cooperativos. Percebemos que atributos, geralmente, das posições de *self*-professor desses titulares são de muita apropriação dos conteúdos e de autoridade.

Assim, a partir das considerações de Gil (2010) sobre o tripé que fundamenta as funções de professor, percebemos que alguns docentes repousam suas posições de professores apenas em uma parte deste tripé que está baseado no trabalho de professor universitário como apropriação do conhecimento da disciplina e motivação do professor. No entanto, falta a parte restante desta tríplice aliança voltada para a habilidade pedagógica.

Conclusões

Assim, compreendemos que as vozes coletivas sobre a função de ser professor estavam envolvidas em percepções paradoxais em vários âmbitos. Primeiramente, acerca das características da posição de ser professor universitário. Há vários autores elencando diferentes e contrastantes características sobre esta posição. Em um âmbito contextual, entendemos que as diferentes concepções da posição de ser professor no Estágio em Docência, provavelmente, sendo fruto da pluralidade de concepções também referentes as características da posição de ser professor em uma ordem mais geral. Em um âmbito ainda mais micro relacionado à experiência de Estágio em Docência, vemos momentos de opressão e de legitimação da posição de *self*-professor.

Compreendemos, também, segundo Hermans (2001, 2002) que a sociedade é constituída por relações intersubjetivas e poderes dominantes em que algumas vozes coletivas carregam determinados significados negativos. Assim, percebemos que há poderes opressores ditando formas de compreensão da realidade, tornando o espaço de construção de significado sobre *self* e sobre a realidade cerceado.

Notamos, então, que, a partir desta disciplina cursada e de algumas experiências no Estágio em Docência, vivemos um reposicionamento do *self*-professor. Vivenciamos uma posição de professor mais legítima e segura. Hermans (2002) afirma que os novos posicionamentos do *self* surgem a partir de novas situações, novos relacionamentos interpessoais, novos contextos, novas compreensões da realidade que propiciem uma mudança de posição. Como também pode haver alguma mudança nas estruturas antigas de posicionamento, de interação social, de contexto e de cultura que possa fornecer novas significações para uma mudança de posição e de voz desse *self*.

Uma voz que pode ter sido dominante por um longo tempo pode de repente tornar-se parte de uma "transição de fase"; uma voz concorrente que até agora era dormente pode despertar e transformar um ponto de vista. Em tal fase de transição, as vozes que tenham residido em segundo plano por algum tempo pode, dada uma chance de situação, tornar-se primeiro plano e desempenhar um papel ativo na comunidade de vozes presentes. (HERMANS, 2002, p. 150, traduziu-se)³⁰

Percebemos, então, que as interações com outras pessoas significantes e situações que tragam novas formas intelectuais, emocionais e motivacionais podem desencadear esses reposicionamentos inovadores do *self*. Além disso, compreendemos que essas possibilidades de novos posicionamentos podem advir de novos sistemas institucionais, como o fato de participar de uma disciplina em que a formação de professores é colocada como centro.

Assim, enfatizamos que, depois dessas experiências, nossa posição de *self*-professor tornou-se muito mais fortalecida do que *self*-estudante. Obviamente, sabemos que sempre seremos estudantes e estaremos constantemente em processos de aprendizagem, mas nossa posição de *self*-estudante não traz mais vozes de opressão em relação a nosso *self*-professor. Agora, eles atuam conjuntamente em cooperação.

³⁰ "A voice that may have dominant for a long time can suddenly become part of a 'phase transition'; a competing voice that was dormant hitherto may awake and transform one's view. In such a phase transition, voices that have resided in the background for quite some time may, given a chance of situation, become foregrounded and play active role in the present community of voices."

Por fim, sobre nossa experiência, percebemos que somente encarava nossa posição com aspectos de legitimidade, porque conseguíamos construir critérios e atributos vinculados a uma posição de professor a partir da aprendizagem ocorrida na disciplina de formação de professores do Ensino Superior. Foi, assim, que, apesar das vozes coletivas e das vozes de professores situando-se em uma esfera de contraste e de opressão, conseguimos construir parâmetros para estruturação da nossa posição de *self*-professor vinculadas à dialogicidade, à autoridade democrática, à aprendizagem como um processo significativo, à compreensão da sala de aula como um grupo composto de indivíduos e de especificidades sociais, culturais e contextuais, à percepção da aula como sendo a imbricação do plano de aula, do programa da disciplina, do projeto político pedagógico do curso, do plano de desenvolvimento institucional da universidade, das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia e das leis curriculares da Educação voltadas para o Ensino Superior.

Evidenciamos, assim, que a experiência desta disciplina proporcionou uma grande aprendizagem significativa nos moldes propostos por Hoffmann (2010). Houve afetividade e diálogo no compartilhamento de experiências de ensino. Obviamente, também, ocorreu momento de crise e de sofrimento com essas vivências, mas também se buscou construir estratégias conjuntas em que o conhecimento adquirido é compartilhado de forma consensual e autoral pelos participantes, no caso desta disciplina do Mestrado entre o professor e os alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 9 de 2000**. Regulamenta o Estágio em Docência para Bolsistas CAPES. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/documentosportaria_estagiodocencia_doc10.pdf. Acessado em 29/11/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 65 de 11 de novembro de 2002**. Artigo 18. Dispõe sobre o estágio em docência. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/documentosportaria_estagiodocencia_doc10.pdf. Acessado em 29/11/2010.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

HERMANS, H. J. M. Voicing the Self: From information Processing to Dialogical Interchange. **Psychological Bulletin**, v. 119, n. 1, p.31-50,1996.

HERMANS, H. J. M. The Dialogical Self:Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. **Culture & Psychology**, London, Sage, v. 7, n. 3, p. 243–281, 2001.

HERMANS, H. J. M. The Dialogical Self as a Society of Mind: Introduction. **Theory Psychological**, v. 12, n. 2, p.147-160,2002.

HERMANS, H. J. M. How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to the special issue. **Journal of Constructivist Psychology**, Taylor & Francis Group, v. 21, p. 185-199, 2008.

HARRÉ, Rom. **The singular Self**. London: Sage, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: Respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ZALBAZA, M.A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EXPERIÊNCIAS QUE SE MESCLAM NA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: ETNOGRAFANDO EXPRESSÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DA ESCOLA E DO BAIRRO

Maria da Glória Soares Barbosa Lima³¹

RESUMO

O artigo aborda sobre manifestações artísticas-culturais de uma escola e de um bairro registrados através da pesquisa etnográfica desenvolvida em articulação com um grupo de trabalho interuniversitário (docentes pesquisadores e estudantes universitários) de três instituições de ensino superior, sendo uma italiana e duas piauienses, fruto de projeto de intercâmbio entre as mencionadas IES. Na vertente ora discutida, tem como cenário etnográfico de pesquisa uma escola e o bairro onde esta se insere e como sujeitos alunos e professores dessa escola e a comunidade do bairro, notadamente os sujeitos sociais e suas manifestações artísticas-culturais, considerando que as concepções de arte e de cultura representam processos amplos de vida e educação que necessitam ser apropriados e singularizados pela escola e seus atores sociais. São sujeitos, portanto, todos os participantes de grupos culturais, religiosos, professores, moradores e estudantes, que vem sendo observados e entrevistados desde abril de 2010, segundo o percurso metodológico que consta de visitas formais e informais, de observações, com registro em diário de campo. O estudo elege como principais fontes teóricas as categorias arte, cultura, ensino-aprendizagem, a partir de autores, tais como Geertz (2007), Lahire (2002), Giroux (2000), Mendes Sobrinho; Carvalho (2006), entre outros. Nesse sentido, objetiva possibilitar o diálogo entre as aprendizagens formais com as vivências lúdicas dos estudantes em sua comunidade, ocasionando ainda o desenvolvimento, de habilidades e sensibilidades artísticas-culturais desses alunos-sujeitos da escola cenário central da pesquisa.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Manifestações artísticas-culturais. Etnografia.

À Guisa de Introdução

Nossa pretensão com a presente comunicação é socializar ação educativa que envolve ensino e pesquisa, no campo da cultura, da arte e da educação, como fortalecimento das ações de ensino e aprendizagem no ensino médio profissionalizante em articulação com a universidade no que tange à formação de professores. A perspectiva é, pois, ir ao encontro das necessidades estudantis de um grupo de jovens do ensino médio, que sem dúvida, representa uma significativa parcela da força motriz social do bairro onde moram e estudam, como forma de implementar as ações escolares desse grupo, no sentido de reforçamento de seus estudos e aprendizagens e, em contrapartida, colocar a pesquisa como um dos eixos da formação de professores. Considerada essa dimensão, entendemos à luz de Esteban e Zaccur (2002, p. 21) que:

³¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI. Doutora em Educação pela UFRN. E-mail: glloriosoares@yahoo.com.br.

É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que possam ser enfrentados.

Em conformidade com o tema central que direciona as atividades do Projeto-Matriz “Rodas de Cultura”, definimos em nosso subprojeto as seguintes metas para o triênio 2009-2011, a serem desenvolvidas na escola campo de pesquisa, envolvendo alunos e professores dessa instituição, tendo como professores pesquisadores os alunos da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (Letras/Português) da IES à qual pertencemos profissionalmente falando. Para tanto estão previstas e sendo implementadas ações para consecução das seguintes metas:

- 1) Fomento a discussão sobre a arte no cotidiano escolar e no cotidiano da comunidade, com implementação de atividades culturais curriculares e extracurriculares, a exemplo de festivais de música, eventos sociais e outros.
- 2) Implemento a atividades voltadas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, sobretudo com base no empreendedorismo.
- 3) Planejamento e produção de um mini-projeto denominado “Videarte”, envolvendo os alunos do curso de Comunicação, do curso de Turismo, do curso de Administração, numa perspectiva interdisciplinar, visto que seu propósito inclui estudos e produções sobre as manifestações artísticas no entorno da escola, nos aspectos históricos, culturais, econômicos entre outros, como síntese das ações do projeto. Essa produção será divulgada na escola, na comunidade Vila Operária e na comunidade social mais ampla.

O nosso propósito principal com o desenvolvimento da pesquisa é inserir as expressões culturais e artísticas no âmbito da vivência escolar e formativa dos jovens dos cursos profissionalizantes da escola cenário da pesquisa, objetivando o desenvolvimento de habilidades e sensibilidades e de atividades culturais e artísticas como forma de protagonismo dos sujeitos do estudo. Objetivando, também, articular as ações da Disciplina Prática de Ensino II (Letras-Português), dentro do Estágio Supervisionado, com as ações propostas no projeto em tela.

As ações desse projeto visam a colaborar com a formação técnica, teórica e política, dos jovens estudantes que perspectivam, entre outras demandas, acessarem ao mundo do trabalho ou a sua emancipação humana e, como tal, necessitam buscar atender as exigências colocadas pela sociedade contemporânea.

Em termos estruturais, esta comunicação apresenta inicialmente aspectos de contextualização da pesquisa, considerações teóricas sobre arte, cultura e educação,

apontamentos metodológicos do estudo, com realce para o bairro e demais aspectos inerentes ao estudo etnográfico, culminando com os necessários aspectos conclusivos.

Arte, cultura e educação: apontamentos teóricos

A experiência humana e mesmo a literatura têm demonstrado que a arte não se resume a artefatos artesanais, a produções literárias ou, por exemplo, às ditas artes não-literárias, visto que outros discursos e tantas outras expressões culturais podem estar permeadas de arte, podem representar a própria arte. A propósito, ressaltamos que, em seus escritos, Matisse, citado em Geertz (2007, p. 145), afirma: “Não consigo distinguir entre o sentimento que tenho pela vida e minha forma de expressá-lo”, o que pressupõe que arte não é um código a ser analisado, decifrado ou interpretado, antes, porém, convém ser entendida (se assim se pode dizer) como uma capacidade de precisar o sentido que os objetos têm para a vida, para a comunidade, no seu derredor (GEERTZ, 2007), neste caso, o autor compreende a arte como sendo, também, um sistema cultural.

A arte é, por conseguinte, a primeira expressão cultural humana, o primeiro registro que nos permite, hoje, interpretar e recriar a história. É a arte um dos elementos culturais que mais influenciam na formação da sensibilidade humana. Dizemos, assim, que os elementos culturais são artifícios pedagógicos que contribuem com a educação dos sentidos, fazendo expressar mentes e corpos, não num aspecto em que a sensibilidade é vista como a capacidade de se emocionar, mas sim de transformar, de perceber as diversas realidades e esteticamente ressignificá-las.

A cultura, a exemplo da arte, comporta, igualmente, uma gama variada de estudo, aliado-nos ao entendimento de cultura enquanto crenças, comportamentos, regras morais, valores, instituições, que, no seu conjunto, marcam identitariamente a sociedade. Objetivamente, o entendimento de cultura centra-se no que reza a Carta Constitucional Brasileira de 1988, que assim dispõe em seu artigo 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...] as formas de expressão; [...] os modos de criar, fazer e viver; [...] as criações científicas, artísticas e tecnológicas; [...] as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; [...] os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Compreender e produzir sua cultura local: escolar e comunitária pela vivência da investigação é entender como vivem, pensam e agem cultural e historicamente a comunidade escolar investigada, bem como o Bairro Vila Operária, ambos cenários espaciais desta pesquisa etnográfica.

Tratar sobre educação implica admitir que as sociedades humanas, cada uma na sua dimensão, têm a educação como uma de suas prerrogativas e perspectivas, enquanto meio de desenvolvimento das pessoas, para a edificação de seu patrimônio de estudos, de atitudes e demais práticas educativas. É, na verdade, como pontua Morandi (2008, p. 20): “Ensina-se, instrui-se, educa-se ... A Constituição de uma atividade social, de uma instituição e de um sistema educativo representa os três fatores que marcam a lógica da educação”.

Portanto, justifica-se trabalhar a compreensão da cultura e da arte, no entorno da educação, enquanto elementos formativos, de conhecimento e reconhecimento das realidades e do diálogo das práticas pedagógicas no espaço formal de aprendizagens da escola campo de estudo, realçando as vivências socioculturais dos estudantes, colocando como elemento transversal a questão da autonomia e do empreendedorismo dos jovens da escola e do bairro campos de estudo.

É neste lastro compreensivo que inserimos o projeto de pesquisa que dá margem a esta comunicação, o qual objetiva possibilitar aos alunos de uma escola técnica de ensino médio o diálogo entre as aprendizagens formais com as vivências lúdicas desses alunos em suas comunidades, de modo a fomentar o desenvolvimento do protagonismo, de habilidades e sensibilidades artístico-culturais dos jovens estudantes e das pessoas da própria comunidade e de comunidades vizinhas, na condição de elementos transversais e seu processo educativo.

O Bairro como tela: visualizando o cenário da pesquisa

A Vila Operária, de acordo com a história da cidade de Teresina, aparece como um de seus primeiros e mais tradicionais bairros da zona norte da capital. Na sua origem, denominava-se Vila Abreu, em razão de dar abrigo ao contingente operário que trabalhava na construção da Estrada de Ferro, cujo espaço geográfico de trabalho

compreendia vasta extensão do que hoje compõe o bairro em apreço. (GUIA DE TERESINA, 2011)

No século passado, mais precisamente nas décadas de 50 e 60 eram freqüentes festas e festivais, organizados por grupos do próprio bairro, destacando-se os movimentados e animados sambas e serestas que marcaram a história do bairro e da cidade também.

O Bairro Vila Operária, paradoxalmente é uma parte da capital de Teresina, que tem uma forte vocação comercial. Nesse setor, alinham desde um grande mercado hortifrutigranjeiro a lojas de variedades, de materiais de construção, de tecidos e confecções, entre outros. Conta, ainda, com agência bancária e outros serviços pertinentes ao apoio à atividade comercial.

A rede escolar do bairro constitui-se de escolas estaduais, municipais e privadas, oferecendo à população ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio (convencional e profissionalizante). Majoritariamente, a rede escolar da Vila Operária pertence ao sistema público de ensino, estadual e municipal, o que implica mencionar que no bairro existem instituições escolares, em menor número, ligadas à rede privada.

Em termos de cultura e religiosidade, o Bairro Vila Operária faz história na cidade em razão da “Novena de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que acontece em vários horários nos dias de terça-feira. Nesse dia, de todos os recantos da cidade, pessoas se dirigem contritas, confiantes, fervorosas para rezar diante da Santa Mãe e de seu castíssimo esposo São José Operário, que, por sinal, dá nome à Paróquia daquela comunidade da zona norte da capital piauiense.

No “coração” da Vila Operária encontra-se a Escola Técnica, espaço referencial de nossa pesquisa, que juntamente com outras instituições escolares integra o setor educacional dessa comunidade. Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino que oferece à comunidade diversos cursos profissionalizantes como: contabilidade, administração, meio ambiente, operações comerciais, radio, televisão, propaganda e publicidade, serviços de restaurantes e bar e eventos.

Nesse sentido, é oportuno considerar que estamos diante de uma realidade singular, ou seja, estamos diante da compreensão de que as denominadas inovações tecnológicas devem ser acionadas, vivenciadas na cultura escolar. Igualmente, estamos diante da compreensão de que essas mesmas tecnologias têm vida efêmera, isto é, envelhecem rapidamente. Nessa ótica, então, como captar e manter viva a memória artística, a história do bairro, a vida escolar, a história de cada um, mediante tamanha

velocidade? Entendemos, por conseguinte, que é pelo estudo, pela pesquisa, pela vivência e compreensão de sua realidade circundante, que este registro investigativo e compreensivo pode se efetivar.

Tendo em vista que nosso propósito é trabalhar na perspectiva da pluralidade cultural, de modo que os alunos e os demais partícipes do projeto se percebam como seres humanos que somos, portanto, “[...] fruto do meio em que vivemos e do contexto no qual estamos inseridos” (OLIVEIRA, 2005, p. 23). Notadamente com esta intenção, pretendemos levar os alunos da escola cenário de pesquisa a conviverem mais com a sua comunidade extraescolar, ou como se diz, “fora dos portões da escola”, colocando-os em contato com outras pessoas e seus universos culturais, sociais e políticos, como refere o autor supramencionado.

Aspectos Metodológicos do Estudo

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade etnográfica. Nesta acepção, segundo Lima (1996, p. 66):

Configura-se, portanto, também como interpretativa, como desveladora de significados ocultos pelo comportamento manifesto na medida em que, focalizando o aparente e o visível busca atingir o implícito, invisível.

A produção de dados etnográficos está se concretizando conforme sugere Chizzotti (1991, p. 89): “iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”. Para essa produção, sob orientação da pesquisadora e dos acadêmicos-estagiários, os alunos da escola campo de pesquisa estão se apropriando das manifestações culturais do bairro onde moram e estudam, empregando diversas formas de registro e de leitura da realidade: fotografia, entrevista, diário de campo, filmagem, evidenciando a multiplicidade de linguagens, como forma de dinamizar, de ler, produzir e re-produzir a cultura da comunidade, realçando suas peculiaridades, suas idiossincrasias. Nessa perspectiva, como já registrado, a pesquisa etnográfica comporta trabalhar com uma multiplicidade de ações também por nós denominadas momentos, como definidos no projeto de pesquisa:

1º Momento: Realização da 1ª roda de cultura com os estudantes e professores para ter um primeiro diagnóstico de suas vivências artísticas e culturais nas suas comunidades;

2º Momento: Os estudantes investigarão nas suas comunidades quais, de fato, são as expressões de arte e cultura que são praticadas;

3º Momento: Realização da 2ª roda de cultura para socialização e debate acerca das investigações feitas pelos estudantes;

4º Momento: Realização de entrevistas com os professores e alunos para sondar as formas de utilização pedagógica das expressões artístico-culturais investigadas;

5º Momento: De acordo com as definições anteriores, realização de oficinas para produção e representação das expressões de arte e cultura (vídeo documentário, livreto impresso, festival de arte e cultura);

6º Momento: Realização do Dia de Convívio Sociocultural quando serão socializados os resultados do projeto para alunos, professores, comunidade escolar e extra escolar.

A avaliação das ações do presente projeto diz respeito à análise dos resultados e dos impactos produzidos no decorrer de sua execução, verificando-se em que medida os objetivos serão alcançados.

À Guisa de Conclusão

Inserir os acadêmicos na pesquisa é, sem dúvida, um dos primordiais objetivos da disciplina Prática de Ensino, o que sugere o compromisso de colaborar com a construção de nova identidade para o professor de Português, a exemplo do que defende Guedes (2006, p. 12-13): “[...] uma identidade que toma como ponto de partida o trabalho emancipatório anticolonialista, feito pela literatura brasileira, aqui candidata a conteúdo da aula de português.” Nessa mesma direção, Geertz (2007, p. 145) afirma:

O sentimento que um indivíduo, ou, o que é mais crítico, já que nenhum homem é uma ilha e sim parte de um todo, o sentimento que um povo tem pela vida não é transmitido unicamente através da arte. Ele surge em vários outros segmentos da cultura deste povo: na religião, na moralidade, na ciência, no comércio, na tecnologia, na política, nas formas de lazer, no direito e até na forma em que organizam sua vida prática e cotidiana.

Finalizamos esta discussão reiterando que a pretensão não é trazer dados e análises da pesquisa, mas conforme previmos, o objetivo é revelar aspectos que norteiam e dão suporte à pesquisa que estamos desenvolvendo e que, ainda, não contém

dados analisados etnograficamente que possam ser acrescentados à discussão empreendida neste texto. Ao longo desta comunicação, portanto, nossa tentativa se consumou, diante do traçado teórico e metodológico da pesquisa, que teve como norte e como cerne, explicar sobre a descrição e interpretação da cultura escolar, da cultura de uma comunidade e de seus aspectos constitutivos, numa perspectiva etnográfica.

O que, na verdade, queremos dizer, é que não se trata de uma pesquisa exclusivamente sobre arte, mas sobre educação, sobre formação de professores, e que inclui, também, o aspecto cultural, logo há que se considerar não só as propriedades formais neste entorno, mas inclusive contemplar sua contextura simbólica e seus valores afetivos, entre outros pontos significativos, como assim requer uma etnografia: “[...] tal como veio a ser concebida no século XX, [...] parte integrante do universo cultural e estético modernista (CLIFFORD, 2011, p. 10).

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2011. 168 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo na formação docente. In: ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIA DE TERESINA. Disponível em: <<http://www.guiadeteresina.com>>. Acesso em: 27 ago 2011.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: métodos de investigação**. Barcelona, México: Paidós, 1994.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, Maria da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, José A. de C.; CARVALHO, Marlene A. de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Mitos populares- João Borges. Vila Operária - Teresina – Piauí. Disponível em: <<http://teleleco.blogspot.com/2010/04/mitos-populares-joao-borges-cacundim.html>>. Acesso em: 27 ago 2011.

MORANDI, Franc. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Antonio C. **Projetos pedagógicos - práticas interdisciplinares: uma abordagem para os temas transversais**. São Paulo: Avercamp, 2005.

INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DA AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL

Edna Maria Leite Dias³²
Ernani Andrade Leite³³

Resumo

O presente estudo bibliográfico tem como objetivos discutir e analisar o processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior na consolidação do conhecimento científico e, conseqüentemente, do processo da reprodução desse conhecimento nos âmbitos acadêmico e organizacional. Busca-se identificar a correlação de construção do conhecimento científico e do saber profissional em cenários extremamente competitivos, e ao mesmo tempo contraditórios no que se refere aos processos da formação profissional e da efetividade acadêmica e organizacional. A partir de uma perspectiva de avaliação na visão sistêmica, onde existe permanentemente uma retroalimentação do ciclo educação/ensino/aprendizagem, destaca-se o processo de avaliação acadêmica como indicador de qualidade na construção do saber profissional. Através desse estudo foi possível concluir que existe um paralelo entre o contexto organizacional e escolar no exercício das funções da avaliação como instrumento de gestão dos saberes.

Palavras-chave: Avaliação. Saber profissional. Qualidade.

1 Introdução

As rápidas e constantes mudanças nas variáveis econômica, política, cultural, demográfica e tecnológica, ocorridas de forma mais acentuada a partir do século XX, têm imposto às organizações educacionais e não educacionais a adoção de novos padrões de conduta; padrões esses que levam a uma profunda reflexão e reformulação dos paradigmas clássicos do processo de formação e avaliação educacional, destacando-se a acadêmica, diante dos desafios do domínio da ciência e da tecnologia como fatores diferenciais competitivos no mundo do trabalho.

³² Professora da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – FAMETRO. Assistente Social, mestre em Administração. E-mail: ednaleite@fametro.com.br.

³³ Professor da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza - FAMETRO e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Analista de Sistema, mestre em Computação. E-mail: ernani.leite@gmail.com

A evolução das organizações, caracterizada pelas mudanças constantes de natureza econômica, social, tecnológica, e a conseqüente complexidade envolvida na sua administração, impõem um novo método de formação e avaliação acadêmica, destacando a construção do saber como um dos fatores importantes para a efetividade empresarial.

De fato, alguns autores, entre eles Afonso (2000), Parsons (1985) e Luckesi (1995), referem-se que o sucesso de muitas organizações deve-se, em grande parte, à adequada e coerente qualificação de seus Recursos Humanos, através do ensino universitário.

Afonso (2000, p.23), comenta o trabalho de Talcott Parsons:

Num texto agora clássico, Talcott Parsons acentua precisamente a importância dos processos que ocorrem na sala de aula, tendo em vista o treino e motivação dos alunos para o desempenho de futuros papéis no mercado de trabalho. Para esse sociólogo, o processo de socialização escolar pressupõe: i) uma emancipação da criança com respeito à sua relação primária emocional com a família; ii) uma interiorização de normas e valores sociais que se pressupõem aos que se aprendem no contexto familiar; iii) **uma diferenciação dos alunos tendo como base a avaliação do êxito escolar** (grifo nosso)

Luckesi (1995, p.41-42), reforça o papel e a responsabilidade da universidade na formação de profissionais:

Por conseguinte, formando profissionais de alto nível tecnológico e fazendo ciência, a universidade deve ser o lugar por excelência do cultivo do espírito, do saber, e onde se desenvolvem as mais altas formas da cultura e da reflexão. A universidade que não toma a si essa tarefa de refletir criticamente e de maneira continuada sobre o momento histórico em quem ela vive, sobre o projeto de sua comunidade, não está realizando sua essência, sua característica que a especifica como tal crítica. [...] Se entendemos a função específica da universidade como desenvolvimento da dimensão da racionalidade, podemos visualizar o processar-se dessa mesma *racionalidade* em dois momentos: primeiro, a racionalidade instrumental-crítica, porque tem a universidade a responsabilidade de formar os quadros superiores exigidos pelo desenvolvimento do país; segundo, a racionalidade crítica criadora, porque sua missão não se esgota na mera transmissão do que já foi sabido, ela deve fazer avançar o saber [...]. Para ser consciência crítica, portanto, a universidade deve estar continuamente em interação com a sociedade, a realidade que a gera e a sustenta.

Outrossim, pode-se ressaltar a inter-relação existente entre a universidade e a competitividade organizacional; a primeira, através da formação e qualificação profissional da comunidade, ou seja, seus alunos, no desenvolvimento de novos conhecimentos, técnicas e da ciência. A segunda, responsável pelo desenvolvimento e produtividade econômica, através da aplicação do conhecimento técnico-científico dos

seus recursos humanos. Esses dois vetores constituem a base para o desenvolvimento e crescimento econômico de qualquer nação. Entretanto, cabe à educação, através também da universidade a responsabilidade e o desafio de preparar o homem às novas necessidades do trabalho, para atuação com qualidade nos novos modelos organizacionais, que repassam através da multifuncionalidade, flexibilidade, enxugamento de níveis hierárquicos, ênfase em equipes auto gerenciáveis, descentralização de processos, automação, e a permanente ameaça da competitividade. Realidade essa que impõe a adoção de reestruturação nas organizações, o que, conseqüentemente, reflete também na educação e implementação de novas ações metodológicas, a partir de avaliações contextualizadas nos acontecimentos da realidade.

2 COMPREENDENDO O PROCESSO SISTÊMICO DA AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL

Os desafios contemporâneos, quer educacionais, quer organizacionais, encontram-se diretamente relacionados ao desafio da gestão da qualidade nos processos de desenvolvimento do conhecimento e das habilidades humanas, dos métodos de ensino e avaliação, e, conseqüentemente, do produto final.

DEMO (2.000, p.45), destaca que

[...] qualidade, em si, é sempre processo humano. [...] É o aprimoramento do fator humano que transmite e produz qualidade. Existe hoje reconhecimento crescente sobre isso, inclusive no sistema produtivo, cuja qualidade é expressão da competência humana, muito mais que dos insumos, da matéria-prima, dos métodos, etc. A pedra de toque da qualidade educativa é o professor.

Dessa forma, percebe-se que qualidade não está centrada apenas em técnicas e tecnologias, destacando-se o fator humano, que por meio da competência passa a ser reconhecido como o mais importante e determinante para o sucesso das instituições. Em relação à qualidade educativa, percebe-se que as pessoas abrangem uma dupla dimensão de profunda complexidade, através dos diferentes papéis exercidos nos ciclos de vida: a de aluno e a de professor. O processo da qualidade é sistêmico. O aluno de hoje será o professor de amanhã, ou seja, o profissional que elaborará o seu produto final com todos os seus referenciais, conhecimentos, métodos, habilidades,

valores filosóficos e científicos apreendidos e desenvolvidos nos períodos de formação educacional. Ele reproduzirá o produto da sua aprendizagem. Produto esse que inter-relaciona-se diretamente com os processos de avaliação. “A prática da avaliação do professor reproduz e assim revela fortemente suas vivências como estudante e como educador” (HOFFMANN, 1997, p.13).

Percebe-se nesse cenário dois enfoques: a compreensão do homem de forma holística, no exercício de vários papéis na sociedade e que, fazer da universidade um centro de excelência, repassa pela qualidade do ensino e aprendizagem na formação profissional; essa qualidade faz parte de um sistema, não de um ponto fixo, isolado, desassociado do todo, mas integrado com a instituição em si, comunidade e sociedade, de um modo geral.

Entretanto, todo processo da qualidade, fundamentalmente, repassa por um segmento, indispensável, que é o processo de avaliação. Define Luckesi (1995, p.92-93), o conceito de avaliação:

[...] é formulado a partir das determinações de conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação [...]”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou da qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação.

Compreende-se que esse conceito, de forma genérica, se aplica ao contexto educacional, organizacional, entre outros. No contexto educacional, é através da sistematização e da reflexão/avaliação dos processos de pesquisa e métodos de avaliação que define e redefine o desenvolvimento da qualidade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, através da ação e decisão.

Luckesi (1995) trata a questão da avaliação a partir da análise dos procedimentos de aferição do aproveitamento escolar, utilizados, na prática, pelos professores, quais sejam: “a medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados”. A partir da descrição fenomenológica dessas condutas, o autor procura identificar “se os atos de aferição do aproveitamento escolar, praticados pelos professores, são de verificação ou de avaliação” (LUCKESI, 1995, p.87).

O ato de avaliar encontra-se relacionado ao acompanhamento sistematizado do objeto de avaliação, através da coleta, análise e síntese. O que permite o acréscimo de uma atribuição de valor ou qualidade, processado a partir da comparação da configuração do objeto avaliado, ou seja, do produto final com o padrão de qualidade, inicialmente estabelecido para o objeto (LUCKESI, 1995).

Nesse sentido, destaca ainda Luckesi (1995), a diferença entre avaliação e verificação:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação [...] Podemos dizer que a prática educacional brasileira, opera, em quase totalidade das vezes, como verificação [...] A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a Segunda, estática (LUKESI, 1995, p. 93- 100).

As avaliações, mesmo sendo feitas com expertise, ainda apresentam problemas decorrentes, em parte, da falta de tipologia para estabelecer o máximo de informações; da carência de instrumentos válidos e fidedignos, para captar a complexidade dos fenômenos, objetos de avaliação; inexistência de sistema informatizado; falta de mão-de-obra qualificada para atuar no processo de avaliação atuar e tomada de decisão (VIANNA, 2000).

A avaliação consiste num objeto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares; não é uma disciplina específica (AFONSO, 2000, p.16).

No campo da sociologia da educação Patrícia Broadfoot, destaca em seus trabalhos que referenciam a análise sociológica da avaliação, que

Os aspectos do desempenho dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções requeridas de um sistema educativo específico pode-se argumentar que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre escola e sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas. (BROADFOOT, 1979, p.11, apud AFONSO, 2000, p.16).

De fato, as diversas práticas existentes de avaliação refletem nas diferentes funções da avaliação, que segundo Broadfoot (1981, apud AFONSO, 2000, p.18), define como principais: “averiguação da competência acadêmica, a promoção da competição entre alunos e escola, a relação entre conteúdo e formas de avaliação e a seleção e alocação diferencial do indivíduo”.

Identifica-se um paralelo entre o contexto organizacional e escolar, no exercício semelhante das funções da avaliação, como instrumento de gestão. Nesse contexto, Afonso faz uma referência clara considerando que

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante nas relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle [sic] e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins (AFONSO, 2000, p.18).

Nesse cenário, a avaliação educacional assume uma função específica, de avaliar também a qualidade da formação profissional, que será validada ou não no sistema organizacional. O que se entende e que se pode referenciar, é que em qualquer modelo de organização, o processo de avaliação é indispensável para a validação e manutenção da qualidade dos processos e modelos de gestão, quer educacionais, quer organizacionais (Anexo I - Quadro I: Processo de avaliação na construção do saber profissional).

Destaca-se que seja relevante um segmento de palpável controle de gestão e de validação de resultados, com qualidade. Dessa forma, entende-se que os métodos de avaliação dos resultados organizacionais, podem também ser aplicados no sistema educacional, em relação à análise dos aspectos metodológicos utilizados, como etapas de avaliação no desenvolvimento da formação profissional.

Procura-se focar a relação sistema educacional e organizacional, não de forma linear, mas como perspectiva sistêmica, de inter-relação do sistema social, onde interagem e se complementam através da retroalimentação teoria/prática. É importante “ter em mente que existem conexões bem reais entre economia e a atividade de classificação e seleção realizada pela educação” (AFONSO, 2000, p. 25).

O papel da universidade abrange uma dimensão complexa, visto que o processo de formação repassa por uma questão polêmica e evidente efervescência que é a avaliação da aprendizagem. O processo de educação encontra-se diretamente relacionado ao processo de avaliação e produção do conhecimento.

A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 1997, p. 18).

O ponto central da vida acadêmica é constituído pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania (DEMO, 2000).

Entende-se que a produção do conhecimento encontra-se diretamente vinculada à pesquisa acadêmica como uma das fases da construção da qualificação da educação formal, podendo-se dizer que a pesquisa compõe um dos indicadores de qualidade mais significativo no processo da educação universitária.

Nesse contexto, considera-se que o ensino/pesquisa precisa ser revisado, principalmente no que se refere às Ciências Humanas e Sociais, dada a natureza da subjetividade por se tratarem de ciências não exatas. Enfoca Demo (2000, p.18), o papel da educação, considerando que “no confronto com algumas outras ciências sociais (economia, antropologia, psicologia, sociologia), parece que a posição da educação é de inferioridade em termos de cientificidade do discurso e da prática”.

No ensino, a pesquisa é como princípio educativo e científico, uma atitude do aprender a aprender. Fundamenta o ensino e evita que este seja simples repasse copiado (DEMO, 2000).

Nesse contexto, identifica-se a pesquisa como processo contínuo e sistematizado na produção do conhecimento e retroalimentação da qualificação profissional e qualidade do exercício profissional no que concerne ao exercício do ensino como formação de novos profissionais.

3 CONCLUSÃO

O presente estudo demonstra que a discussão de alguns aspectos relacionados ao processo de avaliação e construção dos conhecimentos acadêmico e

profissional, impõe às Instituições de Ensino Superior uma reflexão sobre o seu papel de formação de profissionais qualificados; reflexão essa contextualizada com os desafios profissionais em cenários extremamente competitivos e ao mesmo tempo contraditórios no presente século XXI.

Compreende-se que a avaliação numa visão sistêmica retroalimenta o ciclo educação/ensino/aprendizagem como um dos indicadores de qualidade na construção do saberes acadêmico e profissional. Contudo, necessário se faz nesse processo a definição de indicadores e métodos visando obter análise construtiva para referenciais teóricos e práticos.

Através desse estudo foi possível concluir que existe um paralelo entre o contexto organizacional e escolar no exercício das funções da avaliação, como instrumento da gestão do saber, gerando o desafio da integração desses segmentos para a consolidação dos saberes no contexto educacional e organizacional.

Compreende-se que a integração da universidade e organização empresarial poderá ser um caminho a ser utilizado, através da identificação e avaliação dos indicadores da qualidade no ensino como novas perspectivas para a construção do saber da formação profissional e da efetividade acadêmica e organizacional.

Referências

AFONSO, A . Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: autores associados, 2000.

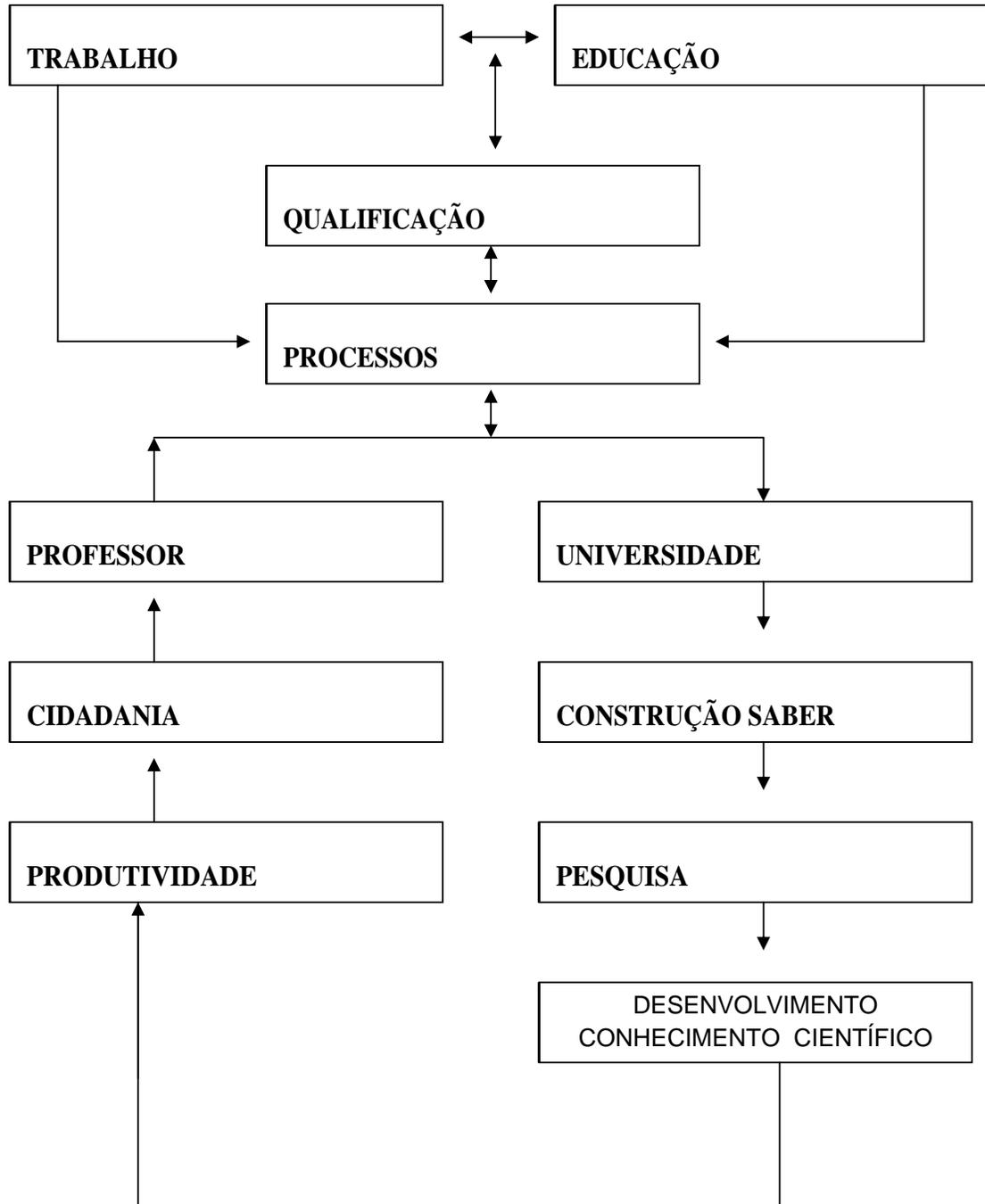
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ANEXO I

QUADRO I: PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER
PROFISSIONAL.



MESTRANDOS E ORIENTADORES JUNTOS NA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

Jesus Garcia Pascual³⁴
Lis Albuquerque³⁵
James F. Moura Junior³⁶

Resumo

A CAPES divulgou normas sobre obrigatoriedade de estágio em docência na Pós-Graduação. A UFC aderiu às normas e alunos ficaram inseguros face à responsabilidade que implica o estágio em docência. O Programa de Mestrado em Psicologia/UFC resolveu abrir disciplina para atender à demanda dos alunos - Formação didática no Ensino Superior. A disciplina mostra diferenças no exercício da Psicologia nas vertentes: pesquisador, profissional e professor, embora elas devam ser vistas de forma integradas. Analisaram-se LDB 9.234/96, PDI da UFC, Diretrizes Curriculares/Psicologia e o PPP do curso de Psicologia. Dessa maneira, a disciplina foi avaliada no final do semestre como valiosa ferramenta de suporte teórico e técnico. Funcionou como espaço de socialização de experiências, onde teoria, sentimentos e prática, encontravam-se semanalmente, sendo rico local de resignificação e de compreensão de novas possibilidades de ensino. Buscaram-se novos conhecimentos a partir do desejo de ser docente.

Palavras-Chave: Estágio. Docência. Mestrado. Demanda.

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1999, 2000, 2002) divulgou normas que estabelecem a *obrigatoriedade de estágio em docência nos programas de mestrado e doutorado* mediante os documentos: Circular nº. 028/99/PR/CAPES, Portaria nº. 52/2000, Portaria nº. 52/2002. A justificativa de tais documentos se apóia em três argumentos porque reforçam: a) a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores no âmbito das áreas específicas do conhecimento e, assim, promovem o consequente desenvolvimento da pesquisa científica; b) qualificam professores para dar atendimento, com qualidade, à expansão do ensino superior e, c) preparam o pessoal especializado de alto nível para atuar no âmbito da administração pública e outras atividades profissionais.

Os argumentos se transformaram em determinações tais que o estágio em docência nos cursos de graduação constitui atividade obrigatória para bolsistas de

³⁴Professor do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Educação Brasileira.

³⁵Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará.

³⁶Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará.

mestrado e de doutorado; embora, tal estágio deva ser realizado sem prejuízo do tempo da titulação. Tal atividade docente pode ser de um semestre para o bolsista de mestrado e de dois semestres para o de doutorado e deve ser supervisionado pelo professor orientador. Esses documentos provocam, todavia, incertezas e debates nos programas de Pós-Graduação no Brasil a tal ponto que literatura qualificada sobre o assunto começa a emergir no *webestado da arte*.

Os documentos da CAPES promovem debates quanto à eficiência do programa, conforme salientam Souza, Silva, Cardoso (2011): “O Estágio de Docência para a pós-graduação despertou (e desperta) dúvida na comunidade acadêmica acerca de seus propósitos”. Mas, Lucena Lima (2001), por sua vez, vê positivamente as atividades dos mestrandos e doutorandos no estágio em docência: [...] “por esses motivos, entendemos a necessidade de investigar e analisar as atividades de Estágio/Prática de Ensino, considerando-as como um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propiciador da reflexão”.

Encontramos, também, trabalhos vindos de áreas da biociência – Pimentel, Mota, Kimura (2011) - que defendem o estágio em docência como forma de reforçar o tripé acadêmico do ensino-pesquisa-extensão: “Os propósitos dos cursos de mestrado e doutorado apontados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estão voltados para o desenvolvimento científico-tecnológico, assim como ao preparo para a docência” E, sendo assim, “a ênfase dada à pesquisa deve agora ser compartilhada com o preparo para a docência em cursos superiores”.

A preferência dada à pesquisa nos cursos de pós-graduação se equilibra nas prescrições dadas pela Circular nº. 028/99/PR/CAPES, corrigindo falta atávica na Educação Brasileira, conforme pensam Vieira e Maciel (2011): “Em decorrência dessa necessidade em produzir conhecimento novo, foram dadas e creditadas preferência e maior valorização à pesquisa. [...] uma menor atenção foi dada à preparação do pósgraduando para o magistério no ensino superior”. Outros cursos mostram, a mancheias, a relação estreita entre graduação e pós-graduação, elo acadêmico cada dia mais consolidado, como afirma Campelo: “Na Universidade Federal de Ouro Preto, existe hoje uma relação bastante estreita entre graduação e pós-graduação”

E, segundo o relato da experiência de Gerhardt (2011), o *estágio de docência* estreita a interação com o orientador: “Essa troca/construção entre sala de aula [...] é de extrema importância na formação do aluno/doutorando, pois a discussão com o/a orientador/a na hora da dúvida possibilita a construção de uma trajetória mais

consciente...”. Ademais, a circular nº. 028/99/PR/CAPES, geradora do processo didático na Pós-Graduação, provoca o incentivo à interdisciplinaridade conforme testemunham estudantes do mestrado - Vieira e Maciel, 2011 - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): “Este estudo é um relato de experiência de duas mestrandas, uma bióloga e uma enfermeira, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, em nível de Mestrado Acadêmico e de caráter interdisciplinar [...]”.

A Universidade Federal do Ceará condensou os objetivos – emergentes da Circular nº. 028/99/PR/CAPES e das Portarias nº. 52/2000 e nº. 52/2002 da CAPES – nos itens a seguir: a) contribuir para a elevação da qualidade acadêmica dos cursos de graduação da UFC, mediante a participação e a colaboração efetivas de estudantes de doutorado e de mestrado em ações voltadas à graduação, especialmente em atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem; b) formar estudantes de mestrado e de doutorado para a docência universitária, a partir do conhecimento acerca da graduação da UFC, nela atuando em ações diversificadas e, c) incentivar e incrementar o intercâmbio de ações desenvolvidas nos âmbitos da graduação e da pós-graduação.

Não obstante a adesão da Administração Superior desta universidade às orientações da CAPES, alguns alunos ficaram inseguros face à responsabilidade que implica o estágio em docência, como mostra uma mestranda bolsista em Psicologia da Universidade Federal do Ceará relata, ao ingressar no programa, relata que:

Minha expectativa não era somente a docência como projeto futuro de vida, oportunizado pelo ingresso no mestrado, mas também desenvolver um projeto de dissertação que contemplasse minha experiência anterior de quase vinte anos de prática como psicóloga organizacional e do trabalho, seja lidando com a dimensão coletiva ou individual, na ambiência empresarial ou clínica.

E, outra estudante lembra as experiências negativas na trajetória estudantil:

Até pouco tempo atrás, não existia em mim o desejo de ser professora, acredito que pelo fato de ter tido contato com “professores-transmissores de verdades” em grande parte da minha vida como discente e pelo confortável lugar de “aluno-engolidor de verdades alheias” no qual me encaixava muito bem.

Essas falas, somados aos demais depoimentos feitos pelos mestrandos ingressos na turma de 2010 no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, provocaram reflexões sobre o **Estágio em Docência**, disciplina a ser cumprida

pelos bolsistas deste Programa. Face à estupefação e à responsabilidade geradas pela Circular nº. 028/99/PR/CAPE neste grupo de mestrandos, o Programa resolveu abrir uma disciplina no núcleo de Seminários em Psicologia Social III, buscando atender à demanda destes estudantes denominada *Formação didática no Ensino Superior*.

O Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Ceará reconhece, no entanto, que as práticas docentes devem ser ministradas pela Faculdade de Educação desta instituição; contudo, resolveu atender ao pedido dos estudantes por dois motivos: a) foi uma situação ímpar porque a disciplina foi solicitada pelos próprios estudantes, cientes que estavam da responsabilidade vindoura e b) professor do mestrado com doutorado em Educação Brasileira, cuja trajetória acadêmica vem sendo centrada na formação de professores na universidade.

Projeto didático de Estágio em Docência em curso de Psicologia

O objetivo deste texto, portanto, não é analisar criticamente a decisão tomada pela CAPES no que tange ao *estagio de docência*, mas *comentar e acrescentar outro elo na corrente de experiências de programas de Pós-Graduação na formação docente*.

A disciplina *Formação didática no Ensino Superior* foi encaixada na integração curricular do Mestrado sob o nome de “Seminário em Psicologia Social III”, pois queríamos frisar seu aspecto de *projeto piloto*, isto é, *não (for)matar demandas genuínas* surgidas de mestrandos que gestavam, nos alvares da pós-graduação, a integração pesquisa-docência-extensão. Diante da solicitação de tal apelo, resolvemos elaborar o seguinte programa, eivado certamente de imperfeições pelo seu pioneirismo, mas avalizado pela coragem do *innovar/criar*, como recomenda E. Morin: “Somos habituados demais a procurar e encontrar a regulação em um dispositivo de correção de erros e não na *poíesis*, onde o jogo das solidariedades e dos antagonismos faz circuito” (2008, p.238).

O curso foi articulado de forma que os mestrandos entendessem as diferenças existentes no exercício da psicologia nas vertentes: *pesquisador*, *profissional* e *professor*, embora elas devam ser vistas de forma integrada na universidade porque dizia um aluno, referindo-se aos professores: “podem ser bem informados, podem ser capazes, mas não são didáticos; o problema é a didática, não há didática infelizmente” (PASCUAL, 2005, p.271). Mesmo solicitando a presença da pedagogia na prática docente, sua incumbência se refere muitas vezes a implantar procedimentos

metodológicos que transformem miraculosamente o *status quo* da sala de aula. Na prática, é apêndida a didática como *recurso* ao ensino não por ser elemento inerente à profissão de professor; não se observa, contudo, uma convicção generalizada do *saber docente* para o exercício da função de professor na Universidade Federal do Ceará, o que implicaria mudanças estruturais na *formação docente na Educação Superior*. Isso significa traçar o *perfil do professor*, pensar a formação didática continuada e modificar sua prática docente, porque alguns professores moldam percursos didáticos que decepem sonhos estudantis, esvaziam formaturas e angustiam coordenadores; outros, pelo contrário, inserem o ensino na pesquisa e na extensão.

Decorrente dos conhecimentos encontrados por um dos autores deste texto (PASCUAL, 2005), a disciplina *Formação didática no Ensino Superior* foi pautada em reflexões quanto aos modelos didáticos decorrentes das teorias modernas e pós-modernas na educação. A ementa estuda, na primeira unidade, os paradigmas da Modernidade e da Pós-modernidade e seus reflexos nas práticas docentes na universidade; analisa institucionalmente a educação e cultura nas organizações educacionais contemporâneas. A ementa se debruça ainda sobre os processos de ensino-aprendizagem, os sujeitos na aprendizagem e suas vicissitudes, teorias da aprendizagem, estratégias de ensino e dinâmicas de grupo, processo de avaliação. A “profissão professor” preenche a última parte da primeira unidade debatendo tema do *profissional do ensino ou o falso equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão*. Esse assunto torna-se relevante porque os docentes ingressam na universidade como professores, mas são avaliados na sua competência de pesquisadores!

Em sequência, foram apresentados, na segunda unidade, modelos de planejamento didático: educacional (LDB 9.234/96), institucional (PDI da UFC), curricular (Diretrizes Curriculares para os cursos ψ) e local (PPP do curso ψ da UFC). Como ser professor sem conhecer esses documentos? Eis a tarefa a ser realizada na intersecção da teoria/prática!

Após a parte teórica, que preencheu as primeiras semanas dos mestrados em sala de aula, os desafios e as angústias da prática foram debulhados nas aulas, na terceira unidade, na forma de “diários de aula” propostos por Zabalza (2004a, 2004b). A disciplina foi estruturada em três créditos teóricos (terça-feira 14-17h) e parte prática (participação junto ao professor em disciplinas da graduação em psicologia). Participaram dezesseis (16) mestrandos de um total de vinte e dois (22) e, a seguir, analisamos as respostas dadas no questionário aplicado no final da disciplina.

Procedimentos de avaliação da disciplina e análise das respostas

A avaliação do projeto-piloto didático foi realizada mediante questionário respondido em grupos formados de acordo com a preferência de cada um. Esse instrumento avaliativo incentivava a reflexão dos mestrandos sobre sua trajetória no Estágio em docência mediante paráfrase de Pedro Demo (2008) que dessacraliza a profissão de professor de qualquer messianismo já que é profissão imanente, não transcendente.

Faz parte da história do professor a noção medieval do ‘profeta’ ou do ‘sacerdote’, o que mantém desnecessariamente a educação na sacristia. Não se tem nada contra que, em nível pessoal, o professor se entenda por profeta ou sacerdote, como motivação profunda e sentido de vida. Mas hoje se tende a argumentar pela via da profissionalização simplesmente, com base em direitos e deveres [...] A noção de profeta ou sacerdote pode ser infeliz porque, no campo religioso, são entidades definidas como ‘porta-vozes’, em si tipicamente reprodutivas, o que não pode ser aceito em educação. Professor é profissão imanente, não transcendental. Antigamente as profissões eram sagradas. Hoje são tipicamente mundanas (DEMO, 2008, p.54)

O roteiro resgatava de início projetos que antecederiam o ingresso dos mestrandos na Pós-Graduação mediante a frase instigadora a que deveriam dar sequência: A) Quando elaboramos nosso projeto de mestrado, imaginávamos que no mestrado...

Cabe ressaltar que as expectativas de vários estudantes não contemplavam o ensino como tarefa inerente ao Mestrado porque suas motivações esparramam-se entre a busca por melhores condições de trabalho, o interesse pela pesquisa e pela docência ou, ainda, o mestrado é visto como pré-requisito para admissão de cargos docentes. A docência não fazia parte do projeto-mestrado porque: “ [...] a partir da celebração do êxito da aprovação no mestrado comecei a me preparar para me tornar uma especialista no tema do meu projeto. Reuni alguns livros, artigos, teses para serem devorados ao longo do mestrado”.

Há também mestrandos que mostram seu interesse pela atividade docente, não se restringindo apenas à pesquisa do mestrado porque o estágio em docência foi proveitoso já que proporcionou: “Um mundo novo surge em minha frente. Os livros, as aulas, o contato com os alunos, a construção constante de conhecimento fazem parte desses momentos que aguçam minha curiosidade”.

Mas os estudantes se depararam com a obrigação de entrar em sala de aula na condição de *estagiários em docência* sem estar clara a função que exerceriam na sala de aula. A obrigatoriedade da docência foi investigada no segundo item do questionário a qual deveriam dar sequência: B) Mas, quando nos deparamos com a Portaria nº 09/2000: “Art. 1º - O Estágio Docência em Cursos de Graduação constitui atividade obrigatória para Bolsistas de Mestrado e de Doutorado. § 1º - O estágio Docência deverá ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do Bolsista, nós...

Isso provocou, em decorrência de experiências passadas, confronto entre sentimentos contrários, terror, motivação, instigação, decepção e apoio. Porque, em relação às experiências discentes dos mestrandos no período da graduação, a docência dos professores alinhava-se a uma perspectiva de transmissão unidirecional de conhecimento, posicionando o aluno de graduação a uma postura de passividade. O interesse pelo ensino era gerado pela monitoria e pela participação de atividades em núcleos e laboratórios de ensino, de pesquisa e de extensão, fortalecendo motivações de seguir a carreira acadêmica a partir, igualmente, de outros fatores, como a pesquisa, a estabilidade profissional e o aprofundamento teórico.

Para alguns estudantes o estágio em docência gerou sentimentos positivos, tais como a busca autônoma por estratégias de enfrentamento das dificuldades em sala de aula. Pois, o Mestrado era encarado como porta de entrada para satisfação desses desejos e dessas motivações apesar de alguns não esboçarem desejo pela docência, e a maioria terem tido experiências negativas como discentes. Outros já tinham tido experiência de docência em cursos de graduação em Psicologia e, também, a partir da prática de monitoria. No entanto, a possibilidade da docência no Ensino Superior proporcionada pelo Estágio em Docência e pelo desenvolvimento de projetos vinculados à Graduação através da bolsa PROPAG, trouxe possibilidades de ressignificação das experiências de docência vividas, como também temor em atuar em uma zona ainda pouco explorada pela maioria.

O questionário solicitava na terceira pergunta que os mestrandos relatassem as experiências obtidas durante a prática docente, mediante esta provocação: C) Durante nossa atividade docente pudemos observar que...

No final do estágio em docência, que aliou teoria (*Didática do Ensino Superior*) e prática (aulas dos mestrandos na graduação), vemos que foram realizados desejos de ser docentes, vislumbrando, no entanto, da necessidade de um posicionamento mais ativo por parte do estagiário na sala de aula. Mas, também o estágio em docência provocou frustração devido ao pouco conhecimento agregado e, nesse sentido, provocou desafios no sentido de aprofundar conhecimentos, despertar o interesse dos alunos da graduação pelos conhecimentos da disciplina ministrada.

Considerações finais

A experiência piloto da disciplina de Seminário de Psicologia Social III foi válida. Teve repercussão positiva nos mestrandos que participaram de seu processo de construção no que tange respeito à sedimentação de posturas e de conhecimentos a respeito do ser docente no Ensino Superior. No entanto, parece que essa experiência foi realmente significativa por conta de seu caráter *inovador e transgressor*.

A disciplina foi construída a partir da mobilização dos mestrandos a partir do conhecimento que a disciplina Didática do Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFC não atenderia a todos os interessados do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma instituição. Então, a partir dessa mobilização estudantil junto à coordenação do Programa de Pós-Graduação e da disponibilidade do professor e da sua dedicação para a área de Docência no Ensino Superior, os fatores para constituição dessa disciplina foram arregimentados.

Apesar dessa série de contingências, o fator principal para o sucesso da disciplina foi a disponibilidade, o interesse e a motivação dos atores implicados no seu processo de construção que se deu de maneira criativa, dialógica e democrática. O espaço de aprendizagem, então, foi constituído alinhando teoria, prática e interesse.

Dessa maneira, a disciplina de Seminário em Psicologia Social III- *Formação didática no Ensino Superior* - foi encarada como uma valiosa ferramenta de suporte teórico e técnico. Além disso, funcionou como um espaço de socialização de experiências. Nesse lugar, a teoria, os sentimentos e a prática encontraram-se semanalmente, sendo um rico local de ressignificação e de compreensão de novas

possibilidades de ensino. Buscaram-se novos conhecimentos a partir do desejo de ser docente.

Assim, foi compreendida a necessidade de preparação e de planejamento para a entrada em sala de aula. Foi questionada a falta de suporte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia aos mestrandos em experiência docente caso não houvesse esta disciplina de Seminário em Psicologia Social III. Igualmente, há ausência de conhecimento sobre prática docente entre professores e aspirantes a professores.

No decorrer das experiências docentes, uma mistura de sentimentos emergiu, pois, concomitantemente, existiam experiências frustrantes, aterrorizantes e motivadores. Primeiramente, havia a insegurança na possibilidade de lecionar uma disciplina com um professor titular experiente com a imagem de total detentor do conhecimento.

No entanto, a insegurança trazia uma maior preparação e curiosidade em apropriar-se das formas que proporcionassem uma aprendizagem significativa para os estudantes. Essas motivações junto com o suporte teórico, técnico e pessoal proporcionado pela disciplina Seminário em Psicologia Social III, faziam com que o mestrando em atividades de docência tivesse mais coragem e disposição em atuar como professor.

Juntamente com a disposição do mestrando, havia, infelizmente, a falta de abertura de alguns professores das disciplinas que estavam ocorrendo o Estágio em Docência. Alguns mestrandos sentiram-se desamparados pela falta de apoio e outros se sentiram frustrados pela ausência de espaços na disciplina em que pudessem desempenhar funções de docente. No entanto, também, havia professores que compartilhavam espaços de ensino; que incentivavam a prática docente supervisionada e que dialogavam acerca desse novo fazer na vida de muitos ali discente-docentes.

No entanto, a pluralidade de experiências docentes tornou-se enriquecedora no espaço proporcionado pela disciplina de Seminário em Psicologia Social III - *Didática do Ensino Superior* - pois, por mais que nem todos os mestrando em experiências docentes a tenham vivido de forma *magistral* (observe-se a polissemia da palavra), a possibilidade de conhecer esses diversos ensaios reais de docência, de dialogar sobre eles e de construir novas maneiras de se posicionar a partir dessas experiências foi imprescindível para a sedimentação de posturas docentes mais críticas, dialógicas e compromissadas.

Contato com a realidade docente durante o estágio em docência adensou as experiências docentes anteriores e possibilitou a ressignificação da prática docente. Mas o adensamento da prática docente foi possível porque a disciplina Seminário em Psicologia Social III - *Didática do Ensino Superior* (objeto de debate neste trabalho) ofertou suporte teórico e técnico mais consistente. Cabe ressaltar que o aspecto mais positivo para os estudantes do mestrado foi o compartilhamento entre si das experiências, desafios e perplexidades encontrados durante as aulas ministradas junto aos alunos da graduação.

Em certos momentos, as aulas da *Didática do Ensino Superior* assemelhavam-se a grupos terapêuticos devido aos desabafos de certos mestrados em relação à 'domesticação' que sofreram quando alunos da graduação eles eram; em outros momentos, aspectos idiossincrásicos da subjetividade dos mestrados (insegurança, conflitos parentais etc.) emergiam pedindo socorro durante a aula no mestrado. A condução das aulas por parte da turma não adquiriu, certamente, o formato de grupo terapêutico, o que deturparia completamente o objetivo do projeto-piloto didático, mas ajudou a constatar que as dificuldades no exercício da docência são mais comuns do eles pensavam. Eis um projeto de formação docente para o ensino superior na UFC que emergiu entrelaçando desejos docentes e necessidades dos discentes, confeccionando uma trama decente!

Referências

CAMPELO et alii. Uma nova abordagem do estágio docência para Ciências Biológicas.

http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.7_14/4_Artigo.pdf. Acessado em 13/06/2011.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GERHARDT, M. Estágio Docência: uma prática para aprender aprendendo.

http://tecnologia.ffyh.unc.edu.ar/resources/Residencias3/eje_3/gerhardt_marcia_trabajo.pdf. Acessado em 13/06/2011

LUCENA LIMA. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. ww2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1836&dd99=pdf. Acessado em 13/06/2011.

PASCUAL, J. G. Desempenho discente sob a óptica curricular na Graduação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Tese de doutorado. Biblioteca de Humanidades, 2005.

PIMENTEL, MOTA, KIMURA. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. <http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-450449>
Acessado em 13/06/2011

PROPAG/UFC.

http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=46&Itemid=60

MORIN, E. **O método**. A natureza da natureza. Vol. 1, Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, SILVA, CARDOSO. Estágio de docência: qual o objetivo, afinal?
<http://sec.sbg.org.br/cdrom/30ra/resumos/T1952-2.pdf>.

VIEIRA E MACIEL Estágio de docência prescrito pela capes: tensões e desafios.
<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/958>. Acessado em 13/06/2011.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____ **Diarios de clase**. Un instrumento de investigacion y desarrollo profesional.
Madrid: S.A. Narcea, 2004,b

O CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Dídima Maria de Mello Andrade³⁷

Resumo

Essa pesquisa de doutoramento nasce de inquietações acerca da formação do pedagogo e tem como objeto o Campo da ludicidade no Currículo do curso de Pedagogia. Propõe-se como objetivo geral: Analisar a relação existente entre ludicidade, formação e a construção da identidade profissional docente através da análise do Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XV- Valença – UNEB incluindo as matrizes curriculares. Apresenta-se como objetivos específicos: a) Estudar as bases epistemológicas do campo da ludicidade. b) Compreender como se dá a formação de pedagogos na Universidade do Estado da Bahia.-Campus XV c) Investigar como o currículo contribui para a construção da identidade profissional do Pedagogo. Nesse sentido, convém perguntar: Quais as contribuições do campo da ludicidade nos currículos do Curso de Pedagogia? Para desenvolver essa pesquisa, busca-se construir bases teóricas, as quais encontram sustentação em KISHIMOTO (1994), BROUGÈRE (1995), FREINET (1998), HUIZINGA (2000), LUCKESI (2002), D'AVILA (2006) e SANTOS (2008), Anastasiou (1998), Catani (1986), Carvalho e Perez (2003), PIMENTA (1999, 2002, 2002a) e D'Ávila Maheu (2001).

Palavras Chaves: Currículo. Ludicidade. Formação do Pedagogo.

INTRODUÇÃO

No transcurso da nossa prática como professora de disciplinas pedagógicas no Ensino Superior nos inquietava, e continua inquietando, a formação de professores, pela observância da falta de uma formação que compreendesse o lúdico como parte integrante e necessária ao processo de profissionalização desses sujeitos.

Em meio a essas inquietações, chamamos a atenção, através de projetos desenvolvidos com os professores do ensino fundamental, e na sua formação

³⁷ Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia- CAMPUS XV-Valença. E-mail: didima.andrade@gmail.com.

continuada³⁸ para a necessidade, os equívocos, no que dizem respeito ao conceito de ludicidade que permeia as falas dos professores e seu lugar na prática pedagógica.

Essa pesquisa de doutoramento tem como objeto o Campo da ludicidade no Currículo do curso de Pedagogia e vale dizer que o estudo da ludicidade se fará presente durante o seu transcurso por compreendermos a sua importância na construção da identidade profissional docente. Para tal, discorreremos sobre a formação do pedagogo, saberes necessários à formação e o lugar da ludicidade no currículo de Pedagogia.

Entendemos a ludicidade como elemento fundante na formação do professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer, para poder conhecer o outro. Com esse pensar ratificamos que a formação do Pedagogo ganha cada vez mais importância, vale pontuar as práticas formativas e os aspectos humanos do trabalho docente. É com esse olhar que percebemos a importância de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas considerar a complexidade da natureza humana.

As origens do problema dessa pesquisa advém da nossa itinerância profissional no Ensino Médio e Superior, nesse último no Departamento de Serrinha Campus XI no qual participamos da Comissão de Estágio, de Seminários, do Projeto “Um novo olhar sobre o processo de aprendizagem” na condição de docente, tendo como público alvo professores do Município. Coordenamos outros projetos de Estágio, bem como atuamos como professora de Estágio na REDE UNEB 2000 fortalecendo mais nossa vontade de pesquisar e estudar sobre a formação do pedagogo acompanhamos as práticas de sala de aula e nos inquietava cada vez que fazíamos uma visita.

Ao iniciar a carreira docente na Universidade, carregávamos uma concepção sobre formação de professores que foi construída ao longo da nossa história e vida. Através da experiência no cotidiano pensávamos em atuar na formação de professores no sentido de possibilitar uma compreensão de que ser professor é algo que deve ser encarado com, responsabilidade, mas ao mesmo tempo com uma postura lúdica. Sempre buscamos desenvolver situações diversificadas com a classe. A aprendizagem dava-se de

³⁸ Os cursos de atualização referem-se a formações e semanas pedagógicas que ministramos nas cidades de Luís Eduardo Magalhães, Lapão e Bom Jesus da Lapa, bem como Seminários temáticos na REDE UNEB 2000.

forma prazerosa através de música, teatro de fantoches, jogos, risos, com euforia de querer aprender.

A formação acadêmica, através de discussões teóricas, das apresentações e das trocas de experiências entre colegas tudo isso ampliou a compreensão que a formação deve ter sabor. Despertamos mais ainda para a importância do lúdico e que o aluno é sujeito ativo do processo educativo. Ele e o professor estão envolvidos na teia da construção do conhecimento.

Nesse sentido nos posicionávamos enquanto professora que acreditava no diálogo, no respeito mútuo e afetividade com o aluno, no prazer e alegria de ensinar e aprender de forma lúdica, isso desde o início da profissão, portanto, sempre organizamos nossa prática pedagógica levando em consideração o interesse dos estudantes; propunha situações de aprendizagem contextualizadas e participamos de grupos de estudo e atendimento ao aluno para melhor conhecer suas especificidades. Isso se deve ao fato de compreender professor e alunos como sujeitos atuantes que constroem juntos novos conhecimentos, descobrem e conhecem o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos, as pessoas, num ambiente que não deve ser de opressão e sim solidariedade, generosidade, cooperação, amizade e de estímulos possibilitando o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade.

Ouvimos desabafos, depoimentos, presenciamos de novo alegrias e decepções. Convém ressaltar a função na Universidade: professora concursada em Didática, mas lecionei as Disciplinas: Pedagogia na Empresa, Planejamento Educacional e Currículo e avaliação

No semestre seguinte retornamos ao nosso objeto de estudo ao lecionar com a Disciplina Estágio Supervisionado, assumimos a Coordenação da Comissão de Estágio, realizamos atividades acadêmicas pertinentes à disciplina em questão, numa das atividades convidamos através do Departamento a Professora Doutora Selma Garrido Pimenta. Em uma das conversas tivemos o prazer de ser convidada pela referida professora para escrevermos juntas um artigo, visto que, ela considerou relevante a nossa prática e experiência, aceitamos imediatamente. Escrevemos o artigo e está publicado na REVISTA DE EDUCAÇÃO - CEAP-44 com o título-AS CONTRADIÇÕES DO DECRETO. Trata-se de um comentário sobre as medidas tomadas pelo Sr. Ministro de Educação em relação ao art. 62 da LDBEN/96, que fala da formação do professor em nível superior

Nesse percurso acadêmico cursamos a disciplina Formação do Educador como aluna especial no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia, tendo como docente Cristina d' Ávila. A identificação com a mesma deu-se pela pertinência das suas idéias com o estudo, sua linguagem clara e o interesse pelo lúdico e pela profissionalização.

Um aspecto que consideramos relevante nessa disciplina foram as discussões bem como a abordagem teórico-metodológica. A motivação se acentuou ao cursar o Mestrado e não fugi do meu objeto de estudo. Foram momentos alternados de dor e prazer. O foco da nossa pesquisa foi a formação inicial, saberes e práticas dos professores que participaram do Programa REDE UNEB 2000.

Convém acrescentar que contar essa história significa algo de grande importância, visto que nos encaminhou a estudos de doutoramento. Foi um caminho trilhado com observação *in loco* quer seja na sala de aula ou nas observações do Estágio Supervisionado, considerando ainda que no decorrer da pesquisa de Mestrado observamos e analisamos as práticas e os saberes; ao mesmo tempo nos inquietava e continua inquietando a ausência do lúdico na formação do Pedagogo.

Em meio a essas inquietações, chamamos atenção através de projetos desenvolvidos com os professores do ensino fundamental, em cursos de atualização³⁹ sobre a necessidade bem como os equívocos, no que diz respeito ao conceito de afetividade e sua importância na prática pedagógica isto é ao se tornarem profissionais.

Podemos dizer, inclusive, que há uma espécie de "mal-estar" pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia, muitas vezes em consequência das relações que são vividas no espaço escolar, quer seja professor-aluno, professor-professor ou com os demais pares que atuam na instituição. É importante frisar que esses entraves dizem respeito à falta de acesso às oportunidades a uma formação que possibilite transgredir às exigências de uma sociedade capitalista que "fabrica e impõe", em consequência disso, pessoas cada vez mais estressadas e violentas.

É de bom alvitre dizer sobre a relevância da dimensão lúdica no processo de formação do Pedagogo. Compreendemos esta dimensão essencial no ato de educar e que esse ato não deve se restringir a transmissão de informações ou direcionamento de um

³⁹ Os cursos de atualização referem-se a formações e semanas pedagógicas que ministramos nas cidades de Luís Eduardo Magalhães, Lapão, e Bom Jesus da Lapa, bem como Seminários temáticos na REDE UNEB 2000.

caminho tido como correto pelo professor. Deve existir, a nosso ver, o entrelaçamento entre os aspectos, social afetivo e cognitivo.

Com esse pensar no transcurso da pesquisa, propomos como objetivo geral: Analisar a relação existente entre ludicidade, formação e a construção da identidade profissional docente através da análise do Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XV- Valença – UNEB incluindo as matrizes curriculares. Apresentamos como objetivos específicos: a) Estudar as bases epistemológicas do campo da ludicidade; b) Compreender como se dá a formação de pedagogos na Universidade do Estado da Bahia.-Campus XV; c) Investigar como o currículo contribui para a construção da identidade profissional do Pedagogo.

A seguir faremos uma breve revisão bibliográfica, por se tratar do início de estudos de doutoramento que deverá ser aprofundado no transcurso do mesmo. Para Negrini (1997a, p.13), outro pilar a ser acrescentado na formação teórica pedagógica nos cursos de licenciatura seria a formação lúdica, por ser ela um elemento dinamizador que gera criatividade, sensibilidade e a construção do saber de ambas as partes, tanto para o educador quanto para o educando. As idéias do autor em questão nos encaminham a pensar sobre a inclusão na base da estrutura curricular do Curso de Pedagogia um novo pilar, no sentido de formar Pedagogos que compreendam a importância de viver plenamente a sua experiência em sala de aula. Com isso, não queremos ditar normas de comportamento, mas demonstrar a importância do saber sensível.

Nesse sentido, convém dizer que o professor, na sua formação, precisa compreender a importância do saber lúdico como elemento que deve ser incorporado à sua experiência e à sua prática docente. Concordamos com (LIMA JR., 2003, p.65) quando afirma que o conhecimento humano, científico ou não científico, pensa, reflete, representa, descreve, narra, traduz a realidade participando da própria realidade e não como estando fora dela. É com esse pensar que entendemos a ludicidade como algo inerente ao ser humano, dentro do contexto da formação do educador.

E o autor citado continua: “Portanto, pensa, ao mesmo tempo, a si mesmo nas mesmas dinâmicas de gestação/gênese/criação/organização da realidade, que são, conforme o que já se conseguiu perceber, abertas, plurais, interativas, relacionais”.Compreendemos que essas dinâmicas também têm o seu caráter lúdico, principalmente, quando são “abertas, plurais” ao que acrescentamos: há descobertas e dúvidas a serem compartilhadas. Arriscamos dizer que esta postura/ dinâmica não deixa

de ser lúdica, e também contribui para descortinar novos saberes, canalizando para a sensibilidade e para a criação.

Do ponto de vista da formação docente, convém dizer que as matrizes curriculares, particularmente dos Cursos de Pedagogia, pouco contemplam, nem se inserem o lúdico, nas suas disciplinas. Essa lacuna faz com que o professor não consiga responder aos apelos de uma sociedade cada vez mais exigente, onde se espera do professor respostas muitas vezes impossíveis para problemas incomensuráveis devido a suas condições de trabalho e sua formação. Vivemos ainda em uma época de pouca credibilidade em relação à profissão; esta falta de credibilidade se constitui num entrave em relação à formação de uma profissão que data de eras passadas.

Como afirmou Pimenta (2002, p. 13) “[...] começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos.” Vale considerar, ainda diante de tal afirmação, a importância de ser professor, e sua responsabilidade social. Como argumenta Tardif (2002, p.13), “[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Isso leva a considerar que cada professor precisa saber elaborar e realizar efetivamente um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional, em consonância com o mundo em que estamos vivendo.

Entretanto, a história nos aponta uma trajetória permeada por fatos que, muitas vezes, não demonstram coerência entre as condições oferecidas e o que se exige do professor. Nesse sentido, consideramos de grande importância que nas bases da formação docente seja incluído o Campo da ludicidade. E como incluí-lo? Voltamos a arriscar dizendo que a questão tem o seu assento na organização do Currículo e da Matriz Curricular desses cursos. Será de bom alvitre em tais discussões buscar questões/discussões/reflexões que explicitem a importância da Ludicidade bem como a sua contribuição para o currículo; pois, ao discutir sobre o que trabalhar nos cursos de formação de professores, muitas vezes postula-se uma formação de professores em que colocamos em xeque uma formação calcada na razão, centrada na mão do homem, cujas questões se resolvem via poder econômico e material da sociedade, deixando de lado o ser.

O paradigma de formação de professores ainda é o dominante, onde existe a predominância do ter; essa é uma exigência da sociedade capitalista: formar profissionais que produzam e, por sua vez, na sua prática pedagógica formem crianças “capazes” de

atuar no mundo do trabalho também de forma produtiva. Nessa discussão, perde-se o sentido do lúdico, do prazer e acontece a dicotomia entre as dimensões da razão e da sensibilidade.

Com esse pensar, ratificamos que a formação dos professores ganha cada vez mais importância. No sentido de repensá-la, vale pontuar as práticas formativas e os aspectos humanos do trabalho docente. É com esse olhar que percebemos a necessidade de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também considerar a complexidade da natureza humana. Sendo assim, Nóvoa (1996, p. 7) afirma: “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento da relação humana”.

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino para além da subjetividade do professor foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais.

Nesse processo, compreendemos que é preciso conhecer, estudar, respeitar a pessoa do professor no transcurso de sua formação; admitir que ele, o professor, ela, a professora, carregam consigo muitos saberes. É o que Tardif (2002) denomina de saberes docentes, compostos de outros saberes (da experiência, disciplinar e curricular) oriundos de outras fontes. Entendemos, ainda, que o saber escolar não é apenas algo transmitido através das gerações com base no exposto, tudo isso acontece em meio a contradições e desafios. Concordamos com D’Ávila (2006, p. 6) quando afirma que “[...] a prática docente é um locus de formação e produção de saberes”. É uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção.

Nesse sentido, Pimenta (2002) orienta que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Se a fragmentação entre os diferentes saberes precisa ser superada, entendemos que a ludicidade seja uma das vias que possibilitará a ressignificação enquanto uma dimensão do ser humano, expressa pela necessidade que ele tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer, para poder conhecer o outro.

Acreditamos, ainda, que o sentido verdadeiro da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-la e tiver um profundo conhecimento sobre seus fundamentos.

Compreendemos que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Nessa pesquisa buscamos, ainda, a inclusão da ludicidade nas discussões de profissionalização docente e para tal faz-se necessário explicitar o pensamento de Ramalho (2004, p.63), que centra sua atenção no processo formativo inicial, por acreditar ser este o ponto de partida dos processos de profissionalização. Segundo a autora, há uma expectativa gerada pela possibilidade de se renovar a formação inicial para que ela contribua na “revolução” do âmbito educacional.

Esta tendência de profissionalização do professor, a partir da formação inicial, só se concretizará mediante a superação do paradigma hegemônico de formação, que dicotomiza a teoria da prática, se desenvolve de maneira desarticulada da escola e vê o professor como executor e reproduzidor de saberes, por um paradigma que possibilite ao professor participar da construção de sua profissão através da reflexão, da pesquisa e da crítica.

A articulação deste trinômio reflexão/pesquisa/crítica deverá se dar de maneira dialética, pois um não pressupõe o outro, eles se complementam como elementos essenciais à construção da identidade profissional. Além disso, ao se destacar estes elementos, coloca-se o professor no centro dos debates educacionais, o que confere reconhecimento como um sujeito histórico que, no decorrer do seu desenvolvimento profissional, apresenta necessidades, limitações e interesses.

Dessa forma, se reconhecermos os profissionais pedagogos como atores competentes, sujeitos ativos, isto irá repercutir em sua prática, uma vez que esta passa a ser concebida não só como um espaço de aplicação de saberes, mas também como um espaço de produção de saberes específicos oriundos desta prática (TARDIF, 2002, p. 119).

No que concerne ainda aos saberes, trazemos à baila o saber lúdico o qual entendemos como as sensações decorrentes das experiências de vida. Nesse sentido, convém ainda explicitar o pensamento de Maffesoli, legitimado por Duarte Júnior, de

“saber sensível” (1998), ao ressaltar os aspectos de encontro entre a sensibilidade e o intelecto. Tais ideias são contrárias a radicalismos; esses radicalismos se encontram, muitas vezes, presentes nas discussões e práticas de formação de professores, e vão de encontro aos princípios da ludicidade e não promovem a sua fusão entre sensibilidade e intelecto, que aprofundaria o pensamento humano, por meio da “razão sensível”, “para se lograr uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho”.

Para incluir a ludicidade na agenda profissional docente, faz-se necessária a pesquisa e a utilização da pesquisa como atividade profissional, tornar o docente construtor da sua prática, de saberes, como enfatiza Ramalho (2004, p. 27) “a pesquisa como ferramenta da reflexão crítica da prática, contribui para a construção de novos saberes”, e aqui convém acrescentar o saber sensível.

A lógica que permeia essa proposta de incluir ludicidade na agenda profissional é desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor para que, assim, este assuma uma atitude de compromisso com a democratização, com o diálogo, com o comprometimento e a abertura para a diversidade presente também na sala de aula. No que se refere à crítica citada anteriormente, RAMALHO enfatiza que “A crítica se constitui numa atitude que norteia a re - leitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade educativa” (RAMALHO, 2004, p. 32).

Para desenvolver essa pesquisa, inicialmente buscamos construir nossas bases teóricas, as quais encontram sustentação em KISHIMOTO (1994), BROUGÈRE (1995), FREINET (1998), HUIZINGA (2000), LUCKESI (2002), D’AVILA(2006) e SANTOS (2008), no que concerne à ludicidade. Para desenvolver os estudos sobre formação de professores, discutiremos com Anastasiou (1998), Catani (1986), Carvalho e Perez (2003), PIMENTA (1999, 2002, 2002a) e D’Ávila Maheu (2001).

Conforme anunciado nessa introdução, traremos os estudos sobre currículo e para tais discussões nos embasaremos em Lima Jr. (1997), Dool (2002), Silva (1997), Macedo (1999), Moreira (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Em se tratando de identidade profissional, RAMALHO (2004) e Veiga (1998), fora do Brasil podemos citar a França e o Canadá com Altet (2001); Charlier (2001); Lessard e Tardif (2005); Dubar (1995); Paquay (1995); Perrenoud (1998) Tardif (2002) e Mafesoli (1993).

1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Essa pesquisa se justifica por entendermos que a investigação sobre a formação do pedagogo nunca termina, é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional. Ocorre que a formação é permeada por saberes que os mobilizarão para “[...] dar conta de construir um saber docente” (PIMENTA, 2002, p. 9). Esse saber docente configura-se também durante a formação.

A formação de pedagogos, ao longo da história, passa por momentos de reflexão e debates em nosso país. Dentre muitos dos motivos que desencadeiam essa situação, traremos a concepção que o professor tem de si mesmo. Os professores, em muitas situações, não acreditam na sua autoria. Nesse sentido, precisam refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual é sujeito.

As concepções ainda estão situadas no cerne dos problemas, dos questionamentos do professor no que se refere a seu que-fazer docente profissional. É, pois, a partir desse conjunto de concepções, que o/a docente elabora novos saberes e suas futuras condutas pedagógicas.

Todavia, concordamos que o professor não é uma tábula rasa, também não é o detentor do saber. Os conhecimentos estão, a todo o momento se renovando, estão se modificando, ressignificando a cada descoberta nova da ciência. E essa dimensão, essa compreensão, o professor precisa ter. E ao ter essa compreensão, dá-se conta da necessidade de ampliar seus horizontes, ampliar os seus conhecimentos, acompanhar as descobertas da ciência, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, principalmente no que diz respeito à performance, à sua práxis.

Existe uma carência de literaturas que abordem o lúdico como elemento que contribui na construção da identidade docente nos currículos dos Cursos de Formação de professores. Afora quando se relaciona o lúdico como jogo, o que não é nosso objeto. Nesse sentido, convém perguntar: Quais as contribuições do campo da ludicidade nos currículos do Curso de Pedagogia? Para responder tal questionamento, investigaremos e analisaremos o projeto do curso supracitado no Campus XV- Valença da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Através desse questionamento, arriscamos demonstrar que a educação pela via da ludicidade possibilita uma nova postura por se tratar de uma necessidade do ser humano, propõe uma nova postura existencial, pautada em uma concepção de educação para além da instrução visto que a maioria das instituições ainda

“conduz” seus ensinamentos sob a ótica comportamentalista. Isso significa que se torna cristalizado ou espontaneísta.

2 O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR: metodologia

Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, no meio do caminho tinha uma pedra.

C. Drummond de Andrade

No âmbito dessa pesquisa, salientamos que o enfoque da escrita contempla o Estudo de Caso em educação a Pesquisa Bibliográfica e os instrumentos a eles pertinentes: entrevista, observação, grupo focal e análise documental. Convém ressaltar que trabalharemos conceitos, princípios e objetivos implícitos na metodologia em questão, considerando a teoria e a compreensão que temos.

Para entender a metodologia, convém lembrar que um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 5). Adotaremos a abordagem da pesquisa qualitativa. Para efeito de compreensão sobre o seu percurso, que teve origem com a problemática apresentada no projeto inicial de doutoramento, fez-se necessário, a priori, compreender o conceito de ludicidade, formação inicial e continuada de professores, bem como currículo. Tal compreensão será tratada nos capítulos teóricos deste estudo, dar-se-á a partir de análise do referencial que constitui os conceitos subsunçores deste trabalho (obtidos a partir de documentos, livros, pesquisas, dissertações e teses).

Isso porque as decisões metodológicas devem estar em consonância com o problema e os objetivos propostos, e o referencial teórico irá definir ainda a abordagem a ser adotada nos procedimentos metodológicos, a fim de que não se caia no empirismo vazio.

Nos anos de 1980, a abordagem qualitativa tornou-se muito popular entre os pesquisadores da área de educação, inclusive entre os brasileiros. É nessa década que Gatti (1983) encontra a primeira menção à temática da abordagem qualitativa nos Cadernos de Pesquisa, num artigo escrito por André (1984). Entretanto, o conceito de pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido. Nesse sentido, traremos pontos e contra pontos a esse respeito.

Para Martins e Bicudo (1989), pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica ao passo que para Trivinos (1987), é sinônimo de etnográfica. Contudo, André (1995, p. 23) discorda, afirmando que:

[...] essa coexistência pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, primeiro porque pode levar a um exagero de chamar de qualitativo qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, o que pode levar a um total descrédito da abordagem qualitativa.

Tomando por base o pensamento de André (1995), existe uma discordância entre os autores citados acima. Convém esclarecer que as abordagens metodológicas se utilizam, com maior frequência, de análises qualitativas, daí surgem as denominações: pesquisas qualitativas; metodologias qualitativas e expressões assemelhadas. Os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam, em relação à pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições. A descrição constitui, portanto, uma importância significativa da pesquisa qualitativa.

Esse projeto ao se tornar tese será composto de seis capítulos: a introdução, que apresenta o objeto de estudo e faz um relato do que se pretende estudar/investigar e como surgiu a inquietação da pesquisa; a problemática da pesquisa; os objetivos, descrição do campo empírico, os caminhos a serem percorridos (metodologia); o campo teórico (campo da ludicidade, formação do pedagogo, profissionalização análise dos dados e as considerações finais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.

D'ÁVILA MAHEU, Cristina. **Saberes docentes**: um olhar sobre as práticas educativas no ensino de pós-graduação. In: ENDIPE, 13, 2006, Recife, PE. Anais. Recife: UFPE, 2006.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MARTINS, J; BICUDO, M .A V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. In: **Os professores e suas histórias de vida**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **As representações dos professores (as) formadores (as) sobre a profissão**: uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente. Natal, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor**: Profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA EM NÍVEL SUPERIOR: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes

Bernadete Porto (FACED/UFC)

Ana Maria Iorio Dias (FACED/UFC)

RESUMO

Este trabalho busca discutir a docência na Educação Superior, apontando elementos importantes para o seu desenvolvimento: a troca de experiências para o aprendizado e a reflexão sobre o ser docente nesse nível de educação. Entende-se que a docência universitária exige tanto saberes específicos como saberes pedagógicos e observa-se que cada vez mais, pelas características da dita Sociedade da Informação, o conhecimento sobre o papel do conhecimento e sobre as condições de acesso e produção do saber que elevam o saber pedagógico como base fundamental do ensino superior. As pesquisas nessa área no Brasil, desde o final do século passado, apontam para uma epistemologia da prática, investigando o ensino em situação, entendendo-o de modo complexo, relacionando-o à prática social, resultando em análises abrangentes e fundamentais para que sejam elencados os princípios que regem a docência no ensino superior, revelando suas características identitárias e desafios para sua formação. Assim, sob a inspiração de promover a manifestação cooperativa dessa realidade de formação, trabalhamos numa perspectiva em que professores são protagonistas no processo de aprendizagem, investigadores da cultura docente universitária, transformadores dos seus contextos, partícipes da sociedade, arquitetos dos sonhos, acolhedores de existências. A troca de experiências pode permitir que se pense na trajetória profissional docente, na relação com os alunos e com outros professores, na necessidade de uma rede de saberes; possibilita, também, que as experiências socializadas sirvam de base para uma reflexão sobre a atividade docente e, ainda, de estímulo a novas descobertas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Formação Docente; Situações vivenciadas.

A docência universitária tem sido estudada de modo propositivo nos últimos anos no Brasil, destacando-se os estudos de MASETTO (1998), CUNHA (2010), PIMENTA e ANASTASIOU (2010), PIMENTA E FRANCO (2010), VEIGA (2006, 2008, 2009) e VEIGA E QUIXADÁ (2010).

É interessante perceber que as análises nos mobilizam para o entendimento, tanto de questões relacionadas à identidade docente, na demarcação de elementos que mapeiam significados do que é ser professor universitário, como ainda referenciam, de modo contextualizado, em que condições esta profissão é desenvolvida.

Todos partem da compreensão de que o professor universitário precisa desenvolver-se em conformidade com seu trabalho, no qual a dimensão pedagógica é primordial para o alcance de sua função social. Ao mesmo tempo, apontam para a escassez de políticas públicas que exijam qualificação didática e compreensão do ensino em sua complexidade. Mesmo nos processos de qualificação *stricto sensu*, ainda se constata a prevalência do conhecimento científico sobre o pedagógico. Como afirmam PIMENTA E ANASTASIOU (2010), *predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (p.37).*

Do mesmo modo, entendemos que a docência universitária exige tanto saberes específicos como saberes pedagógicos e observa-se que cada vez mais, pelas características da dita Sociedade da Informação, o conhecimento sobre o papel do conhecimento e sobre as condições de acesso e produção do saber elevam o saber pedagógico como base fundamental do ensino superior.

Segundo PIMENTA e ANASTASIOU (2010), as pesquisas nesta área no Brasil desde o final do século passado apontam para uma epistemologia da prática, investigando o ensino em situação, entendendo-o de modo complexo, relacionando-o à prática social, resultando em análises abrangentes e fundamentais para que sejam elencados os princípios que regem a docência no ensino superior, revelando suas características identitárias e desafios para sua formação. O ensino, nesta perspectiva é visto como uma prática social complexa que é transformada pela ação e na relação entre os sujeitos situados e compreendidos na dialética transformadora do ser humano em sujeito histórico (PIMENTA e FRANCO, 2010, p. 17).

A questão *como formar o educador* é antiga! Talvez tão antiga quanto a educação. Seu papel diante da sociedade assume as feições dos desafios que cada tempo

e lugar lançam a nós, seres humanos. Necessitamos da educação, diria Paulo Freire (1983), pelo desejo de *ser mais, por nossa incompletude e por nos sabermos assim*. Aprendemos a vida inteira, o tempo todo... Mas, como nos formamos? Formamo-nos a cada curso, graduações, mestrados, doutorados, especializações, aperfeiçoamentos: formalidades que ritualizam as passagens que os currículos registram. Formamo-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre, semanas, dias.

Tempos anunciados, fechados e previsíveis? Quem demarca o espaço? Como registrar o tempo de nosso desenvolvimento? Formamo-nos, essencialmente, no compromisso que conseguimos estabelecer com os alunos, com sua aprendizagem, com a aprendizagem da profissão a que nos dedicamos e os convidamos a conhecer e atuar. São poucos os que se aliam à aprendizagem dos estudantes e são capazes de experimentar a educação que educa, olhando para o presente, agindo de modo investigativo, interagindo de modo desafiador (CAVALCANTE Jr., 2005).

Com a Didática e o ensino, olhamos para a Universidade que educa, para a vida que vale, para a interação que provoca. O lugar da didática é semelhante a um cais de uma cidade: lugar de encontros, de despedidas, de chegadas e partidas. Onde trocamos as malas, as falas e só embarcamos com as experiências que validamos na sabedoria. É o aportar do sim!

O esforço da Didática será o de dispor conhecimentos pedagógicos aos professores, não porque apresente diretrizes validas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autentica analise critica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA, 2000: 43)

Com o ensino, não chegamos sozinhos ao presente... Nem tampouco deixamos de acolher os que chegam depois de nós... é o tempo do encontro, é o olhar da construção, da troca... Sim, a docência requer memória, requer o olhar que entende a complexidade dos fatos, a fatalidade dos atos, o contexto das ideias e do conhecimento que se propõe e se propaga. É a ponte que falta para ressaltarmos a sua autonomia. É o lugar da história.

Para que a docência possa resplandecer como lugar de inovação e descoberta do cotidiano é interessante entender a Universidade como uma instituição *plugada* no seu tempo, ampliada pelos desafios sociais e históricos de um povo. Entendendo que a sociedade é lugar de mudança e permanente movimento social, cultural e histórico, ser

professor universitário indica a possibilidade de que um sujeito compreenda as questões do seu tempo, do seu povo e lugar, ao mesmo tempo que antecipe a história, ressaltando as questões que cada nova geração traz ao vínculo humano que se tece na educação.

Para isso, ressalta-se a importância de que os docentes se debruçam sobre a própria experiência de ensino e conjuntamente, com seus pares, busquem imprimir sentido à experiência vivida dentro e fora da sala de aula; registrar, refletir e pesquisar sobre a prática docente; documentar e sistematizar a experiência de ensino, conhecendo e investigando o Aprender e o Ensinar.

Se por um lado a reflexão sobre a formação docente é antiga, de outro lado, é recente a preocupação com o desenvolvimento do professor que atua no ensino superior. Tal contexto, ao longo de sua história, esteve marcado pelo privilégio de saberes científicos sobre os demais, relegando a planos inferiores o saber pedagógico e a formação didática.

Imaginamos que dois fatores foram essenciais para que, somente no final do século passado e início deste, o tema saltasse em sua importância e complexidade na teoria e pesquisa educacional brasileira: primeiro, pelas matrizes históricas da universidade brasileira e segundo pelas características da docência neste nível de ensino, marcadamente formada pela abrangência de áreas e modos de fazer e compreender o papel da docência na formação profissional.

Em se tratando da formação de professores neste nível de ensino, ainda persistem alguns desafios, muitos dos quais em decorrência da ausência de uma política nacional, de linhas de financiamento para o fomento de ações voltadas para a docência na educação superior, de linhas de pesquisas específicas sobre desenvolvimento profissional docente nos Programas de Pós-Graduação e de ações (políticas e programas) institucionais, com vistas à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, bem como a inserção nos processos de avaliação institucional⁴⁰: há dificuldade de participação espontânea de docentes, notadamente os veteranos, faltam recursos para se desenvolver ações de formação, há uma desvalorização do saber pedagógico-didático e uma supervalorização da pesquisa em relação ao ensino e à extensão (DIAS, 2010). Nesse sentido, julgamos imprescindível a compreensão destacada por VEIGA (2010, p.19-20), descrevendo a formação de professores universitários como uma ação educativa crítica e emancipatória que requer:

⁴⁰ Conf. IN: CARTA DE BELÉM, II ENFORSUP, realizado em Belém – Pará, no período de 06 a 08 de dezembro de 2009.

- a) *Construção e domínio de saberes;*
- b) *Unicidade teoria e pratica;*
- c) *Necessidade de ação coletiva*, construindo assim rede de relações de sujeitos e saberes no contexto no qual ocorre o ensino;
- d) *Autonomia, entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes;*
- e) *Explicitação da dimensão sociopolítica da educação;*
- f) A compreensão de que a preparação para o magistério é tarefa complexa e inerentemente política;
- g) Impossibilidade de separação da instituição em que ocorre dos locais de mobilização, produção e comunicação de saberes.

Compreendemos que tomar a ação e a reflexão sobre a ação como elementos formativos é um desafio que enaltece as características da profissionalização docente, possibilitando ressignificação não somente do papel do professor no século XXI, como ainda a análise de questões seculares que circulam entre as teorias educacionais, destacando-se a relação da teoria com a prática e do método com os conteúdos, em contextualizando o fazer pedagógico na universidade.

Conforme PIMENTA e FRANCO (2010, p. 35), *a ressignificação epistemológica da Pedagogia ocorre na medida em que ela (a Pedagogia) toma a prática dos educadores como referência e busca nessa pratica os significados construídos pelos sujeitos.*

Deste modo, professores universitários, oriundos de diferentes áreas, juntos, poderão ser capazes de redescobrir a originalidade da educação, do ensinar e do aprender vivenciado; de redesenhar a função primária do educador e o sentido particular da escolarização para aqueles que fazem a Universidade.

Sob a inspiração de promover a manifestação cooperativa dessa realidade de formação, trabalhamos, nos casos que serão descritos neste artigo, numa perspectiva em que professores são protagonistas no processo de aprendizagem, investigadores da cultura docente universitária, transformadores dos seus contextos, partícipes da sociedade, arquitetos dos sonhos, acolhedores de existências; uma postura, afinal, espelhada no legado de Paulo Freire (1983), que se traduz na simplicidade da vida, na riqueza da solidariedade que tece e se tece no fluxo vivido, com os problemas e as questões advindas das nossas ações e das nossas reflexões acerca do fazer cotidiano para a transformação do mundo.

Os professores cuja formação aqui é descrita, são docentes recém ingressos numa instituição pública federal de ensino superior, que voluntariamente, em meio a um leque de opções para cumprimento da obrigatoriedade de sua formação didática exigida - por ocasião do Edital do concurso que fizeram - para o Estágio Probatório (64 horas de atuação em uma Rede de Cooperação), escolheram estudar Didática.

É interessante dizer que após essa escolha, e muito provavelmente por ser uma ação que ultrapassa a formalidade do ensino, estes docentes ultrapassaram também as horas exigidas e há dois anos e meio, regularmente e à medida de suas necessidades, freqüentam um ambiente dito Desenvolvimento da Docência em Nível Superior. São professores de diferentes áreas, incluindo pedagogos, arquitetos, engenheiros, professores de Letras estrangeiras, literatura, agronomia, dentre outros.

No intuito da contextualização desta experiência, é interessante ressaltar algumas matrizes de formação continuada que se apresentam a partir da necessidade de romper com processos de formação prescritivos e meramente instrutivos. Primeiro, o sentido da obrigatoriedade desta formação para todos os professores em estágio probatório. A uma primeira vista, esta obrigatoriedade poderia ser avaliada apenas como arbitrária e em desuso. Ao contrário, vemos a obrigatoriedade como uma força política e de atual cunho social que chama, neste início de século, para um dos pilares da universidade, o ensino, renegado no cotidiano de pesquisas e à incessante busca de atendimento aos requisitos das instâncias financiadoras de pesquisas.

Obviamente, não estamos nos colocando contra a pesquisa; apenas percebemos um dia-a-dia acadêmico achatado, com primazia para as regras e preceitos da pesquisa, geralmente em detrimento do ensino e da extensão, ambos indispensáveis para o ensino superior universitário.

Deste modo, partimos do princípio de que, apesar de sermos pesquisadores (geralmente os concursos, em sua maioria, já partem dessa premissa em seus requisitos de seleção), o cargo que tomamos posse é o de professor e estes processos de formação nem sempre são similares. Muitos pesquisadores não dispõem de formação pedagógica suficiente. Então, é importante dizer que essa obrigatoriedade pode assumir, sim, um novo sinal dos tempos, no intuito de chamar a atenção de todos os ingressos na instituição, de que a universidade está alicerçada num tripé e que neste tripé o ensino deve assumir lugar tão destacado quanto a pesquisa e a extensão.

Contudo, não podemos achar que os professores conhecem a realidade na qual vão atuar. Neste sentido, a diretividade da formação continuada em destaque fez clara opção de, ao assumir o cotidiano como meta, assumi-lo como método e conteúdo.

Assim, não há instrução direta de quais são os problemas e as razões de sua existência. Entendendo que o fazer pedagógico deve fundamentar-se na investigação e na reflexão sobre a ação pedagógica, a metodologia experiencial escolhida privilegia a avaliação da realidade situada de ensino, aquela vivida por cada professor.

Interessante lembrar que além da reflexão-ação trazida pelos docentes, estes poderão usufruir da partilha com os alunos de graduação e de pós-graduação, presentes nos seus grupos, da heterogeneidade aguçada pela presença de diferentes áreas e saberes, sem privilégio de nenhuma na assunção das prioridades. Não é trabalho fácil, visto que não estamos e não fomos preparados para a pluralidade de idéias, de credos e nem mesmo de métodos de ensino e pesquisa.

A partir desta complexidade, de assumi-la como fundante, é que pretendemos trabalhar o envolvimento pedagógico dos professores com sua própria formação. Segundo NONO e MIZUKAMI (2002), este tipo de estudo parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos professores, o que concordamos plenamente. Para elas, as vantagens circulam entre o auxílio no desenvolvimento, pelo professor às destrezas de análise crítica e de resolução de problemas, provocando ainda:

uma prática reflexiva, familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula, implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional, explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula, desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor dos conteúdos em ensino. (p.74).

Além destas características e da heterogeneidade como princípio de ensino, ressalta-se ainda a faceta cooperativa e de atribuição de significados por todos os integrantes do processo.

Os professores a que nos referimos promoveram amplos debates acerca de situações por eles vivenciadas, com o intuito de socializar e, ao mesmo tempo, permitir que outros colegas professores comentassem acerca dos fatos narrados. Dessa forma, puderam perceber quais conhecimentos foram utilizados para enfrentar certos dilemas da profissão, para lidar com diferentes formas de aprender, como as formas de ensinar estão sendo construídas (NONO e MIZUKAMI, 2002).

Assim, e no sentido de modificação da realidade das formações em serviço, que negam esses princípios, vemos a importância de se trabalhar na perspectiva dos professores como investigadores da cultura universitária, reconhecendo a simplicidade da vida, tecendo-a fio a fio, no cotidiano, com os problemas e as questões advindas da ação e reflexão sobre as ações. Para isso, (re)encontramos a formação docente como espaço de discussão e reflexão sobre a ação pedagógica e compreensão sobre o ensino superior.

(...) Às vezes acho complicado encontrar o ponto de equilíbrio ao fazer observações sobre os trabalhos dos alunos. Por exemplo, criticar mais do que deveria uma determinada produção pode ser desestimulante para o aluno, já que qualquer resultado é sempre fruto de um esforço. Por outro lado, deixar de mencionar determinados problemas não deixa de ser omissão, além de não proporcionar aprendizado. A questão é: até onde o professor deve ir em seu nível de exigência em relação ao alunos e quando ficar calado e 'deixar passar' alguns aspectos pode ser mais positivo?

Em tempos de *twitter*, como podemos estimular os alunos no que se refere à leitura de textos? Muitos alunos estão mais interessados na síntese contida nos slides de Power Points que propriamente nos textos...

Para Marli André e Maria Rita Oliveira (1997), ENSINAR é planejar e selecionar experiências que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais reorganizando os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados. Implica ruptura/elaboração/re-elaboração/apropriação do conhecimento. APRENDER é processo dinâmico, exige mobilização do aluno para compreensão e ação sobre a realidade, modificando-a. Ou seja, é a partir da problematização da realidade que se originam os desafios e questões que permitirão essa ruptura necessária à descoberta da ciência e de outras formas de conhecimento. Dessa maneira, a abordagem do ensino sugere algumas estratégias (ANDRÉ e OLIVEIRA, 1997): 1. trazer questões do cotidiano para serem examinadas permitindo articular teoria e prática; 2. possibilitar que

as questões didáticas sejam analisadas de forma enraizada e histórica e 3. focalizar a prática pedagógica em sua totalidade, relacionando a dimensão instrucional (interações) institucional (organização do trabalho pedagógico) e contextual.

(...) Parece que ninguém mais tem coragem de reprovar um aluno; isso parece que virou coisa feia... Mas é correto passar um aluno que não obteve aproveitamento satisfatório? Um aluno que não está apto a acompanhar o próximo período? (...) Sempre penso que devemos ser honestos com os alunos e com nós mesmos. Então, creio que a questão avaliação: como avaliamos, quando é hora de dizer ao aluno que ele precisa cursar uma disciplina de novo, como dizer isso ao aluno...

(...) Tenho uma aluna que não se comunica na sala, não participa de discussões, não entrega os trabalhos e, portanto, não sei como saber se ela está aprendendo ou não. Procurei órgãos competentes (...) e até agora nada foi feito. A aluna foi reprovada comigo no semestre passado e nesse semestre voltou a estudar comigo de novo. E agora? A solução será reprová-la de novo?

(...) Tenho uma turma de 40 alunos e gostaria de saber que outros instrumentos aplicar no processo de avaliação, diferentes das provas escritas tradicionais. Venho tentando outros instrumentos, como apresentação de seminários, estudo de artigos científicos dos assuntos abordados em sala, debate de um tema específico, júri simulado, mas vejo que muitas vezes esses trabalhos são feitos pelos mesmos alunos, já que esses são realizados em grupo. Também tenho dificuldade no momento de avaliar esses instrumentos.

É interessante ressaltar que os temas que interessam e mobilizam os professores dizem sobretudo da faceta interativa que desvela-se nas questões sobre metodologia e avaliação da aprendizagem. Entende-se que o grande desafio ou o maior dilema para a adoção de práticas de ensino em conformidade com a teoria pedagógica que a Pedagogia Crítica lhes propõe é o de compreender que o ensino é uma atividade diretamente vinculada à aprendizagem.

Assim, ao traçar como meta que a ação de ensinar esteja mobilizada para respaldar ou responder às questões de aprendizagem, nota-se que os docentes tornam-se

mais autônomos para planejar e executar o ensino mobilizando diferentes saberes. Neste sentido, a cooperação e a troca de conhecimentos sobre o processo de ensinar e sua vinculação com o processo de aprender provoca uma aprendizagem sobre o crescimento docente, entendendo a didática como fundamental para o desvelamento dos porquês que fundamentam a atividade pedagógica, redescobrimo assim a importância do planejamento e de todos os elementos que compõem o processo de ensino, desenvolvendo-lhes a capacidade investigar a sua ação como professores.

Essa situação de troca de experiências pode permitir que se pense na trajetória profissional docente, na relação com os alunos e com outros professores, na necessidade de troca de experiências; possibilita, também, que as experiências socializadas sirvam de base para uma reflexão sobre a atividade docente e, ainda, de estímulo a novas descobertas. Além disso, mostram situações complexas vividas por professores em exercício, os problemas que surgem no decorrer da ação docente, “explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos” (NONO e MIZUKAMI, 2002: 73).

Podemos inferir que a formação em destaque é um convite para que professores se disponham a vivenciar o momento presente com as questões necessárias à vida de cada um, entendidos como parceiros de tempo, de lugar e de intenções. Aprendemos por desafios, afirma com contundência Vygotsky (1989, 1996). Os professores só poderão desafiar os alunos se os reconhecerem, se os acolherem, E não há melhor forma de acolhimento senão pela interação, pela partilha. Para Luckesi (1996), é importante que haja continuidade e ruptura. Assim os desafios não se resumem aos cognitivos, pois a expressão do conhecimento não é só cognição, é atitude, é capacidade de ação.

Assim, é possível afirmar que a reconstrução dos papéis dos professores passa pela compreensão de que, no processo de ensino, a ação docente está atrelada à discente, e que o ensino só existe para que haja aprendizagem. Ou seja, teremos que virar de ponta-cabeça a nossa forma de abordar o conhecimento, de medir a aprendizagem, de avaliar o processo, de estabelecer a prática e a interação com os alunos e destes com o conhecimento, possibilitando ou simplesmente convidando-os à maravilha de conhecer, de agir conforme nosso pensamento. Edificamo-nos quando nos apropriamos do conhecimento, da ciência, da história, da arte, da filosofia, tornando-nos capazes de implementar projetos e construir a história pessoal e profissional.

Queremos ainda chamar a atenção para o enfeixe processual do projeto e para a importância de se apostar e se fazer viver um processo de reflexão coletiva e multirreferencial na comunidade universitária, desvelando os desafios que o dia a dia impõe numa cultura tão diversa. Assim, muito mais que respostas a perguntas previamente concebidas, interessa-nos o questionamento permanente sobre nosso conhecimento, questões mobilizadoras da ciência e da vida, da sede verossímil de redimensionamento do tempo e dos espaços do conhecimento.

Referências

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CAVALCANTE JR., F. S. (org.). **LER... caminhos de trans-form-ação**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. São Paulo: Junqueira e Marins, 2010.

DIAS, Ana Maria Iorio. *Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior*. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo Viana. **Docentes para a educação superior: processos avaliativos**. Campinas-SP: Papirus, 2010.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LUCKESI, C. C.. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na Universidade**. 9ª. Edição, Campinas, SP: Papirus, 1998.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça. *Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília-DF, v. 83, p.72-84, jan-dez 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *A pesquisa em Didática – 1996 a 1999*. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª. Edição, São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, princípios e práticas**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo Viana. **Docentes para a educação superior: processos avaliativos**. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

VYGOTSKY, L. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, o homem primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES

Cácia Cristina França Rehem⁴¹
Alessandra Bueno de Grandi⁴²

Resumo

O presente estudo decorrente de uma pesquisa realizada quando da realização da Licença Sabática, junto ao DUFOP-UNEB, busca analisar a relação entre ensino e aprendizagem na educação superior e a relação entre pesquisa e a qualidade do ensino de graduação. Somente recentemente é que a Universidade iniciou discussões sobre o significado do ensino e a sua relação com a aprendizagem. A discussão sobre o ensino e aprendizagem na educação superior, não tem possibilitado, no entanto, a identificação de práticas alternativas diferenciadas. Podemos atribuir a esta dificuldade ao fato de ainda mantermos de forma cotidiana, um ensino centrado na figura do professor, sendo este o detentor do conhecimento. Levando em conta a emergência das análises e estudos sobre o ensino e a aprendizagem na universidade, fica comprovado que os professores ainda mantêm práticas de ensino consideradas tradicionais, compreendendo o ato de ensinar como transmissão e o ato de aprender como recepção, no entanto, estamos vivenciando ainda de forma incipiente um movimento que busca ressignificar o ensino através da pesquisa, não como algo realizado somente por professores ou por alunos da pós-graduação, mas como princípio educativo.

Palavras-chave: Educação Superior, Ensino, Aprendizagem e Ensino por pesquisa.

Introdução

Somente recentemente é que a Universidade iniciou discussões sobre o significado do ensino e a sua relação com a aprendizagem, poderíamos explicar este atraso por ser a “Universidade o local, que mesmo sofrendo transformações, iria perpetuar-se até nós, pois é um fato notável que, de todas as instituições da Idade Média, a que, a despeito de algumas variações, ainda hoje se assemelha mais com o que fora outrora, é a Universidade” (DURKHEIM, 1995, p.73).

Sendo assim, Masseto (2003) destaca que somente recentemente é que os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do

⁴¹ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Membro do DUFOP: Docência Universitária e Formação de Professores. EMAIL: caciarehem@gmail.com

⁴² Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL. Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Email: florbi@gmail.com

ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. Como professor (a) deveria ser natural refletir sobre a nossa profissionalidade⁴³ - já que pelo fato de ser professor (a) o ato de ensinar existiria como condição principal da ação docente, independente do nível onde o ensino sistematizado ocorra.

No entanto, as considerações sobre o ensino e aprendizagem, que se coloca diante da necessidade de um posicionamento por parte dos professores, que diria tem que existir pelo simples fato de que não poderíamos executar tal ato se não tivéssemos consciência do que seja, tem se configurado como um dos temas que emergem nos meios acadêmicos, com reflexões pertinentes sobre as questões pedagógicas e didáticas, se debruçando sobre a realidade concreta do ensinar e aprender na universidade.

A discussão sobre o ensino e aprendizagem na educação superior, não tem possibilitado, no entanto, a identificação de práticas alternativas diferenciadas, ou seja, a passagem do “especialista da disciplina” para o “didata da disciplina” (ZABALZA, 2002).

Podemos atribuir a esta dificuldade ao fato de ainda mantermos de forma cotidiana, um ensino centrado na figura do professor, sendo este o detentor do conhecimento, que geralmente usa como situações de aprendizagem a aula expositiva. O que aponta que a simples transmissão de informação passa a ser considerada como ensino e o professor fica como garantia de saber. (ANASTASIOU, 2007).

Nos últimos tempos, tanto a legislação, com as orientações para o aprimoramento da docência, como a literatura internacional insistem no mesmo ponto: o elo entre o ensinar e aprender, ou seja, a transferência do ponto de apoio da atividade docente (apresentar a informação, explicá-la, propor atividades, avaliar) para a aprendizagem (organizar o processo para que os estudantes possam ter acesso ao novo conhecimento proposto, desenvolver orientações e recursos que os ajudem, acompanhar seu processo de aprendizagem). (ZABALZA, 2004)

Levando em conta a emergência das análises e estudos sobre o ensino e a aprendizagem na universidade, para que possamos transformar as práticas educativas

⁴³ [...] profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização do docente (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p.25).

vigentes, a primeira parte deste artigo reflete sobre o vivido por professores e alunos quanto ao ensinar e ao propósito do aprender. A segunda parte apresenta a possibilidade de novas perspectivas para a transformação de práticas de ensino e aprendizagem há muito vivenciado e que já se caracterizam por não atender mais as demandas atuais. A conclusão considera a relação necessária entre ensino e aprendizagem, buscando práticas diferenciadas de ensino e a possibilidade dos docentes universitários se comprometerem com a competência pedagógica como parte integrante e indissociável da sua ação.

1. O ensinar e o aprender: reflexões necessárias sobre o processo

A literatura educacional sobre ensino apresenta várias propostas, que possuem conceitos e princípios pedagógicos particulares que lhe dão organicidade e coerência, sendo assim, creio ser possível, uma apropriação das mesmas, entendendo por teoria de ensino “uma explicação racional sobre uma forma de organizar as condições de ensino, para que determinadas aprendizagens ocorram com eficácia”. (FARIA, 1987, p.2)

Freire, em seu livro ‘Pedagogia da Autonomia’ (1996, p.22) chama a atenção para o fato de que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. É necessário, segundo Freire, se afastar do entendimento de que existe um sujeito que forma e um sujeito que é formado, ainda destaca que:

[...] desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (1996, p. 23/24)

Na perspectiva freiriana o ato de ensinar se afasta do simples ato de transmitir conteúdo, de passar o conteúdo para o aluno, ou de que o mesmo ocorre unicamente no momento em que o professor se encontra em sala de aula. Essa concepção supera a visão considerada tradicional, que associa o ato de ensinar à aula expositiva, que transforma o professor em palestrante e o aluno em mero copista do conteúdo. (PIMENTA, 2002)

Em oposição ao processo de ensino centrado na transmissão pelo docente, do qual decorre a visão de aprendizagem como assimilação, Passmore (1983) e G.

Fenstermacher (1989) apud Feldmann (2001, p. 17) também propõem um conceito de ensino que:

Inclui como tema central o compromisso de duas pessoas, uma que possui algum conhecimento ou habilidade e outra que carece desta, em algum tipo de relação para que a primeira transmita o que sabe – sem especificar os meios – à pessoa que não sabe. O ensino supõe, portanto, uma situação inicial assimétrica com respeito ao conhecimento e ao estabelecimento de uma relação que permita uma mudança da situação mediante a obtenção, por parte de quem não o tem, daquilo que não possuía inicialmente.

Nesse mesmo sentido Danilov (1985, p.27) apud Pimenta (2002, p.206), define a função de ensino como:

[...] é função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação mediante a interinfluência entre o objetivo e o subjetivo, cuja essência é a experiência social em toda a sua multilateralidade e complexidade que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em idéias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral.

Assim podemos afirmar que o ato de ensinar se configura no papel que o professor possui como mediador e orientador da aprendizagem do aluno, sendo o aprender a condição essencial do ensinar.

Para Feldman (2001, p.18) quando o professor faz qualquer tipo de ação para que o outro sujeito aprenda, embora o mesmo autor afirme que o tipo de atividade proposta quando atinge o que se entende por ensino, pode-se considerar que houve o “ensino”, porque o ensino expressa um propósito – promover a aprendizagem – e não um ganho, o que não é garantia de que este propósito se realize.

Sendo assim, compreendendo que por questões que não estão diretamente ligadas a ação de ensinar, e que mesmo bons os nossos instrumentos não são infalíveis, entendendo que existem situações que não podemos manobrar que se distanciam da nossa vontade, até por que são subjetivas, é prudente, então aceitar que mesmo quando existe o ensino pode ser que não ocorra a aprendizagem. Ou seja, ensinar e aprender são dois verbos que tendem a ser conjugados juntos embora nem sempre seja assim. (POZO, 1999)

Castro (2002, p.15) se posiciona da mesma maneira, ao afirmar que a primeira peculiaridade do processo de ensinar, pois, seria sua intencionalidade, ou seja, pretender ajudar a alguém a aprender, não corresponde a uma certeza, mas a um esforço. E

prossegue “[...] a ideia de que a ação de ensinar é, sobretudo uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização”.

Estes posicionamentos nos dizem então que a definição de ensino e o próprio ato impõe limites, e que nos faz admitir que o sucesso da aprendizagem é um objetivo, não uma certeza, transferindo ao estudante parte importante da responsabilidade. (FELDMAN, 2001)

Na educação superior os professores, na maioria das vezes, aprenderam a ensinar no dia a dia da sala de aula, a experiência vivida é que o transforma em professor, o que nos possibilita afirmar que nem sempre desse ensino resulte a aprendizagem.

Daí a necessidade de um compromisso entre quem ensina (que aprende ao ensinar) e de quem aprende (que ensina ao aprender), o primeiro assumindo a função de reorganização do seu fazer, diferenciado o simples ato de fornecer a informação, para o ato de possibilitar o pensar, oportunizando situações em que cada aluno possa reorganizar e reelaborar os conhecimentos. No caso do aluno, já que possuindo uma parte de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, deixando o papel de coadjuvante, ou de passividade, é fundamental que compreenda que a ação de aprender não é passiva e que exige do mesmo uma ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se e instruir-se. (ANASTASIOU, 2007)

Portanto, é correto afirmar que existe, *mesmo que frágil*, uma relação direta entre ensino e aprendizagem, sabemos também que não existe uma definição para aprendizagem que satisfaça a todos, ou que seja assumida por todos, nesse sentido, entendemos que as teorias de ensino, estão diretamente relacionadas com as teorias de aprendizagem, e que ao assumir uma concepção de ensino, conseqüentemente o professor assume uma concepção de aprendizagem.

Nesse sentido, assumimos as reflexões apresentadas por Devlay (1991) apud Zabalza (2004, p. 192) sobre o que é aprender:

[...] é passar de uma representação para outra. À medida que vamos aprendendo, abandonamos certas representações da realidade ou algumas competências para chegar a outras mais complexas. Isto é, vamos construindo e reconstruindo nossas estruturas conceituais e nossas competências prévias à medida que assimilamos novos elementos. Contudo não é o fato de receber novos *inputs* o que resulta na aprendizagem, e sim a reconstrução que ocorre. O que os professores nos dizem não resultará em aprendizagem, mas o fato de que nós, com esses novos elementos, iremos reestruturar as ideias que já tínhamos ou o que já sabíamos fazer.

Buscar entender a complexidade que existe entre o ensino e a aprendizagem, assumir a docência como uma relação entre aquele que possui um determinado conhecimento e ajuda ao outro que carece deste a construí-lo, assim como entender que ambos (sujeitos envolvidos) aprendem em uma relação direta com o meio, talvez seja necessário para compreendermos a estreita relação entre ensino e aprendizagem e o fato de que esta relação é a condição fundamental para a existência de professores e alunos na educação sistematizada.

Na tentativa de rompimento, com práticas de ensino, consideradas tradicionais, que limitam o aluno a uma aprendizagem acrítica e repetitiva, tem sido constante a reflexão sobre novas formas de desenvolver o ensino na Universidade, alguns estudos (ANASTASIOU, 2007; DEMO, 1998; PERRENOUD, 1993; SEVERINO, 2008; HEALEY, 2008), apontam a pesquisa como uma das possibilidades para que o ensino supere o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, a exposição encerra a apresentação do conteúdo, sem se poder afirmar se houve ou não a aprendizagem por parte do aluno e se apresente como um princípio educativo que possa contribuir para transformação do processo de ensinar e aprender.

2. A pesquisa como princípio educativo na Educação Superior: novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

A pesquisa tem sido utilizada na universidade distanciada das práticas educativas, para muitos que se auto-intitulam pesquisadores o ato de pesquisar ocorre em momentos específicos e distanciados do dia a dia da sala de aula, ainda é possível ouvir alguns dizerem que “dar aulas” atrapalha a sua pesquisa, que perde muito tempo com isso e que o ensino diminui a sua qualidade como pesquisadores.

Demo (1998) aponta alguns entraves para a pesquisa se inserir no processo educativo: (i) é que pesquisa é coisa peregrina, ainda que se tenha a pressão das produções necessárias, nas avaliações das Universidades, ainda existem professores, principalmente nas particulares, que apenas tem a tarefa de “dar aula”, todavia, também em Universidades públicas, existe uma camada de professores que “só dão aula”; (ii) é comum os professores terem pré-conceito com os alunos que se aventuram pela pesquisa, afirmando ser uma pretensão descabida e mesmo equivocada, destacando a função que irá exercer depois de formado que não entra a pesquisa como uma ação que

irá executar condenado aos mesmos a escutar aulas copiadas, tomar nota e fazer prova; (iii) o pesquisador ignora a sua função educativa e à medida que se enxerga como produtor de conhecimento se coloca em uma posição especial, que não tem mais tempo para aluno ou para aulas.

Estes entraves, ao serem superados, colocam o ensino com pesquisa e para a pesquisa como uma possibilidade para desenvolver a capacidade do aluno de pensar criticamente e de produzir conhecimento, desenvolvendo o que Demo (1998) denomina de “Cidadania Acadêmica”⁴⁴. Para tanto, o tipo de pesquisa que se insere como metodologia de trabalho do professor deve possibilitar desenvolver uma docência centrada nos alunos e que os mesmos atuem como participantes.

Esta discussão, embora não seja recente, tem sido suscitada a partir da década de 1990, como um dos desafios colocados ao docente na educação superior, de uma prática considerada desconectada do processo de ensino aprendizagem para uma necessidade na melhoria e transformação da qualidade da docência, sendo considerada como um avanço nas relações entre ensino e aprendizagem.

No entanto, é preciso esclarecer como a pesquisa pode ser um instrumento de superação das práticas tradicionais de ensino, pois é sabido que a mesma se desenvolve na Universidade afastada do compromisso educativo, e que embora a Universidade se firme na relação entre o ensino- a pesquisa – e a extensão, as mesmas se encontram dissociadas na ação cotidiana dos professores.

Para Cunha (2005, p.9):

A maior parte da comunidade universitária e, em especial os docentes, explicita a idéia de indissociabilidade quando o professor faz ensino e tem projetos próprios de pesquisa e extensão. Espelhando o que seu plano de trabalho exige, há horários e compartimentos específicos para cada uma dessas atividades. A idéia de indissociabilidade se concretizaria pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas. Mesmo considerando um ganho de qualidade o fato do professor se envolver com as três dimensões da vida universitária – o que ainda não é muito comum na maioria das universidades brasileiras – é, pelo menos, questionável entender dessa forma a indissociabilidade.

Biglan (1973 apud HEALEY, 2008, p. 95) ao agrupar as disciplinas em distintas categorias (disciplinas puras; brandas puras, duras aplicadas e brandas aplicadas) chama

⁴⁴ A cidadania gestada na universidade tem como característica mais notável a de poder instrumentar-se, mais que outras, no manejo e na produção de conhecimento. Desta marca, pode-se esperar que: a) seja particularmente crítica; b) seja particularmente criativa; c) seja particularmente efetiva, d) seja particularmente presente; e) seja particularmente exemplar; f) seja particularmente competente.

a atenção para o fato de que a relação do professor com a área de conhecimento estabelece também o tipo de relação com a docência e a forma como a executa.

Para que a pesquisa entre como um princípio educativo, no entendimento de Healey (2008) é necessário que o aluno deixe de ser mero expectador de um professor que centra a docência nele e assuma o papel do aluno como participante, onde a docência seja centrada nos alunos.

Para o autor citado anteriormente, existe uma relação entre a investigação e a docência que são estabelecidas através de duas dimensões, a saber: (i) docência baseada na investigação; (ii) orientado para a investigação. Na primeira, o plano de trabalho do professor busca ensinar aos estudantes a aprender através da investigação em primeira pessoa; já na segunda, o plano de estudos fomenta o processo de construção do conhecimento no campo da pesquisa.

Mesmo com tantas reflexões sobre a temática e as possibilidades apresentadas, o que fica estabelecido é que a relação entre docência e pesquisa está relacionada a duas questões fundamentais da prática docente: ensino e aprendizagem, tomar consciência e refletir sobre o papel do professor nestes processos pode indicar as possibilidades de transformação de antigas práticas docentes.

O que justifica o posicionamento adotado por Cunha (2005, p. 12) quando trata da questão de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, para a mesma isto só será possível 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. Neste caso, o aluno será o ator principal da ação e é nele que acontecerá o processo de indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Portanto, a pesquisa como princípio educativo para romper com os preceitos do ensino tradicional, precisa ser assumido como parte integrante do processo de indissociabilidade presente na Universidade, não caberia realizarmos a pesquisa de forma isolada do ensino, ou seja, como algo realizado por poucos ou somente nos cursos de pós-graduação, mas fazendo parte da ação docente possibilitando aos alunos da graduação o acesso a produção do conhecimento.

Conclusão

A reflexão sobre o ensino e a aprendizagem na Educação Superior tem demonstrado que para além do ato simplista que transforma o ensinar em transmissão e o aprender em recepção, torna-se necessário avançar nesta temática para que seja possível ressignificar a concepção que preside as práticas pedagógicas dos docentes neste nível de ensino.

Nesse sentido, Severino (2008, p. 13/14) chama a atenção para que:

Na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz. [...] São dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.

O que se apresenta, neste momento, é o desafio de utilizar a pesquisa nos espaços de sala de aula na graduação, como um princípio educativo, ou seja, como uma metodologia de ação, como uma atitude cotidiana de professores e alunos, é também utilizar a pesquisa como uma especificidade da educação sistematizada e reconhecer que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa.

Sendo assim, o problema inicial de explorar as relações entre docência e pesquisa e resolver as tensões entre ambas, está relacionado à preservação, criação e recriação dos espaços para a indagação, o que não será garantia de que bons professores venham a ser bons pesquisadores ou vice-versa, mas contribuirá para consolidar uma cultura onde a pesquisa, o ensino e a aprendizagem se complementem.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem In: ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir Pessate Alves (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula** Joinville: Editora Univille, 2007.

CASTRO, Amélia Domingues. O ensino: objeto da Didática. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs). **Ensinar a Ensinar:didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marim editores, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIA, Wilson de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo : EPU, 1987.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEALEY, Mick. Vínculos entre docência e investigação: reflexión em torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado em la indagacion. In: BARNETT, Ronald (ed.). **Para uma transformação de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças (Orgs). **Docência no ensino superior**. SãoPaulo: Cortez, 2002.

POZO, Jun Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. SP: USP, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Fabiana Margarita Gomes Lagar⁴⁵

Resumo

O texto trata de um tema central na docência no ensino superior: o planejamento de ensino, entendido como o trabalho de antecipação e de sistematização do fazer pedagógico coerente com as opções filosóficas assumidas pelo professor e pela instituição de educação superior. Seu objetivo foi mostrar a interrelação entre as dimensões política, técnica e estética do planejamento de ensino, bem como a necessidade da elaboração, pelo coletivo institucional, do projeto político-pedagógico concebido como documento de identidade que dá condições de a instituição construir e fortalecer a sua autonomia fundamentada na ação organizada dos atores educativos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de fundamentação teórico-metodológica alicerçada na perspectiva histórico-cultural, a partir da qual se analisa a educação a partir dos seus condicionantes políticos e sociais. A partir do estudo, percebeu-se que técnica, política e estética não são amplitudes dicotômicas do trabalho educativo, mas dimensões interdependentes que se complementam, pois o planejamento de ensino, embora requeira uma excelente operacionalização técnica, não se restringe a essa dimensão, apresentando outras duas indissociáveis: a política e a estética. A técnica diz respeito à concretização das intencionalidades docentes quanto à formação do sujeito. A política, à intencionalidade do trabalho pedagógico e estética trata da beleza que deve estar presente no trabalho educativo.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Docência na educação superior. Dimensões do planejamento de ensino.

O planejamento de ensino e a docência no ensino superior

A docência na educação superior, como todo exercício profissional, ou seja, como atividade humana dotada de intencionalidade, requer uma organização, uma sistematização de modo a coordenar os meios e os fins; pressupõe, portanto, um planejamento. Planejar é antecipar, antever ações; é pensar aquilo que se quer fazer, pois

Ao planejarmos, a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar idéias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana. (LESSA e TONET, 2008, p.18).

⁴⁵ Pedagoga (UnB), advogada (UniCEUB) e mestranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – UnB. fabiana.margarita@live.com

É essa antecipação, que ocorre no mundo das ideias, que nos possibilita escolher as melhores alternativas para desenvolvermos o nosso trabalho coerente com as nossas opções filosóficas. Essa capacidade que temos de, primeiro, criarmos na consciência os resultados do nosso trabalho nos diferencia dos demais animais e nos permite deixar a nossa marca, a nossa história no trabalho que realizamos.

O planejamento, que diz respeito à organização de atividades para a consecução de objetivos traçados, nos “permite diagnosticar os problemas e gerar possibilidades de superação dos mesmos, tendo em vista, a criação de uma situação nova e satisfatória” (SALES, 2004, p.43).

A elaboração do planejamento de ensino além de ser uma atividade inerente à profissão docente é uma das incumbências dos professores, segundo a Lei nº 9.394 de 1996, LDB, em seu art. 13, I, que prevê que é incumbência dos docentes “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” O planejamento que se concretizará em um documento escrito, o plano de trabalho, não é uma atividade solitária, solta, mas articulada pelo projeto político-pedagógico da instituição. Nesse sentido, o planejamento de ensino não corresponde a uma opção somente do professor mas, ao ser elaborado em sintonia com o projeto político-pedagógico, reflete o entendimento do coletivo institucional.

O projeto político-pedagógico (PPP), que representa a organização do trabalho pedagógico da instituição, é o documento de identidade da escola que retrata a situação atual e traça, de forma explícita, os seus objetivos. O projeto, “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...); é pedagógico porque define as ações educativas para que a Instituição cumpra seus propósitos”. Ambas as dimensões se relacionam reciprocamente. (VEIGA 1995, p.13)

O projeto é um instrumento que auxilia no enfrentamento dos problemas no dia-a-dia institucional de maneira organizada, sistematizada, caracterizada pela reflexão do coletivo. Um planejamento de ensino desvinculado do projeto pedagógico da instituição de ensino tende a ser uma atividade isolada, descontextualizada “da realidade social, caracterizando-se mais como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida em âmbito escolar.” (LOPES, 2004, p. 56).

Por outro lado, o planejamento de ensino engajado à proposta pedagógica institucional que, por sua vez, compromete-se com a comunidade em que a instituição de ensino está inserida, não é marcado pela divisão do trabalho, ou seja, pela separação

entre os que pensam e os que executam nem para a fragmentação do fazer pedagógico. Antes, trata-se de um planejamento caracterizado pela unicidade teoria e prática e por constituir-se como uma atividade consciente do professor.

O planejamento de ensino, entendido como elemento articulador do fazer pedagógico e elaborado com base no projeto político-pedagógico, embora requeira uma excelente operacionalização técnica, não se restringe a essa dimensão, mas apresenta outras duas: indissociáveis: a política e a estética¹.

Dimensão política do planejamento de ensino

A dimensão política do planejamento de ensino diz respeito à intencionalidade do fazer pedagógico. O professor, ao fazer as suas escolhas em seu trabalho tem, ainda que seja de forma implícita, a intenção de formar um tipo de homem para um modelo de sociedade. Assim, o planejamento de ensino não é neutro porque o trabalho docente também não é. “(...) a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma entendida e praticada como se fosse uma ação neutra.” (LUCKESI, 2008, p. 28).

No mesmo sentido, Freitag (2005, p.35) acrescenta afirmando que “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade.”

O planejamento de ensino

por ter um caráter político-pedagógico trata-se de um processo de tomada de decisões, relativas a um projeto de formação humana que deve ser pensado em todos os níveis numa perspectiva democrática e participativa, superando a visão burocrática e autoritária, baseada na dicotomia entre teoria e prática, entre planejadores (técnicos/especialistas) e executores (professores/alunos), como se os planejadores fossem os únicos detentores do conhecimento da realidade e da compreensão técnico-científica para direcioná-la. (SALES, 2004, p.44)

É esta atividade intencional que dará sentido ao trabalho docente. É a partir das opções filosóficas que o professor tem condições de planejar as suas ações coerentes com o perfil de homem que se deseja formar. As ações do professor podem propiciar a formação de um homem adaptativo, tendente a contribuir para a ordem e a harmonia da sociedade, sem questioná-la, sem promover mudanças ou o trabalho educativo poderá contribuir para a formação de sujeitos dotados da capacidade de elaborar sínteses, capazes de se movimentar nessa sociedade em permanente mudança, desvelando as suas contradições e compreendendo o seu papel dentro do todo social. O trabalho pedagógico, então, pode se fundamentar em teorias críticas ou não críticas da educação.

Numa perspectiva liberal ou não-crítica, a educação é vista como um meio pelo qual a harmonia da sociedade deva ser mantida. O papel da escola está em preparar as pessoas para o desempenho de papéis sociais, uma vez que sociedade é comparada a um organismo vivo em que cada um deve desempenhar bem a sua função para a manutenção do social. O trabalho pedagógico que busca formar o homem nesta perspectiva preocupa-se em ensinar os indivíduos a se adaptarem à sociedade, que é entendida como sendo essencialmente harmoniosa, que tende à integração dos seus membros. Nesse sentido, segundo essa perspectiva educacional,

os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (Libâneo, 2009, p. 22)

A perspectiva progressista ou crítica, posição que adotamos, concebe a sociedade como sendo marcada pela divisão entre classes antagônicas e, por isso, fortemente influenciada pela sociedade da qual faz parte. A educação não é vista como um fator de equalização social, de correção das distorções, da marginalidade, mas como reflexo da sociedade em que está inserida e também como um meio pelo qual as pessoas podem se emancipar. Defendemos o argumento de que a apropriação de saberes historicamente elaborados pela humanidade pode proporcionar ao sujeito a possibilidade de compreender o contexto em que está inserido. Essa afirmação esclarece que a função das instituições educativas não mudou. Isso significa que o papel dos espaços escolares, inclusive na educação superior, é o de

eleva moral e intelectualmente o homem, constituir esse homem de saberes e competências para compreender e interferir na sua realidade. Para isso, ele precisa da constituição de um pensamento conceitual, de uma elevação da consciência do senso comum para consciência filosófica. Nesse sentido, esse homem precisa ter uma relação predominantemente com o saber, com o desvelamento dessa realidade.ⁱⁱ

Dimensão técnica do planejamento de ensino

Articulada à política está a dimensão técnica do planejamento, responsável pela concretização das intencionalidades docentes quanto à formação do sujeito. Não se trata de uma dimensão técnica neutra, desvinculada das intenções, pois é a sua desarticulação das dimensões política e estética “que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade (...)” (RIOS, 2010, p. 94).

A dimensão técnica se faz presente porque, ao desenvolver o seu trabalho, o professor precisa dominar a operacionalização da sua profissão. Esse domínio é exigido para que o professor da educação superior possa exercer a sua função, que é a de ensinar. “Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém” (ROLDÃO, 2007, p 95).

Em se tratando do planejamento de ensino, a técnica pedagógica requer que o professor saiba trabalhar com os elementos constitutivos do planejamento: objetivos, conteúdos, métodos, técnicas, recursos de ensino e avaliação da aprendizagem.

Por meio dos objetivos de ensino-aprendizagem, o professor esclarece o seu projeto de educação, explicitando o tipo de sujeito que quer formar. “Os objetivos são formulações que derivam das intenções. São um guia para orientar o processo didático.” (VEIGA, 2008, p. 276). Usamos a expressão “ensino e aprendizagem” para caracterizar os objetivos porque são traçados pelo professor, mas só fazem sentido se puderem ser atingidos pelos alunos. A elaboração dos objetivos, talvez, seja a tarefa mais difícil e complexa da atividade docente porque é a partir deles que o trabalho será desenvolvido.

A construção dos objetivos auxilia o professor a desenvolver um trabalho pautado pela unidade, pela coerência e também contribui para a definição dos critérios para a realização da avaliação da aprendizagem. Os objetivos de ensino-aprendizagem servem para orientar, guiar o fazer pedagógico e também para explicitar para professor e estudantes as reais intenções do trabalho educativo que será realizado.

Os objetivos apresentam duas amplitudes: a geral e as específicas. Os objetivos gerais, também conhecidos por educacionais, dizem respeito às intenções mais amplas da escola em relação aos alunos; deixam claro que tipo de homem e de sociedade se quer formar. Os específicos, ou instrucionais, referem-se ao que será esperado dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Deverão guardar coerência e relação com os objetivos gerais, pois são uma derivação desses. Nas palavras de Lopes (2004, p.60) “os objetivos de ensino deverão estar voltados predominantemente para a reelaboração e a produção do conhecimento”.

Essa produção do conhecimento requer o trabalho com os conteúdos de ensino, que compreendem um conjunto de saberes produzidos pela humanidade e organizados pedagogicamente com vistas à apropriação pelos estudantes. Eles não apresentam um fim em si mesmos, mas são um meio para que os estudantes desenvolvam as suas capacidades de análise, de síntese, de avaliação. Os conteúdos que constituem o

saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabada, pois são conhecimentos dinâmicos, articulados dialeticamente com a realidade histórico-social. Nesses termos, precisam ser conduzidos para que, ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos. (LOPES, 2004, p. 57)

É a partir da apropriação do conhecimento científico sistematizado que o sujeito passará de experiências fragmentadas, sincréticas para experiências organizadas, elaboradas, sintéticas do conhecimento.

Essa passagem dará ao estudante condições para que possa, ao menos, ampliar a sua compreensão de mundo. Não nos referimos ao trabalho com conteúdos utilitaristas, de aplicação imediata, mas defendemos a apropriação de conhecimentos para que o sujeito possa se movimentar nessa realidade contraditória “já que o conhecimento dessa realidade já traz, em si, um caráter revolucionário, na medida em que põe à mostra as injustiças e contradições existentes, apontando para a necessidade de sua transformação.” (PARO, 2008, p. 10). Aqui, central é o trabalho do professor, pois é por meio das suas intervenções cuidadosamente planejadas que os alunos poderão apropriar-se do conhecimento.

Nesse processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) esse conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético= “concreto”). (Vasconcelos apud GASPARIN, 2009, p.50),

Defendemos o uso da didática histórico-crítica (GASPARIN, 2009) que se baseia no método dialético para trabalhar os conteúdos de ensino. Segundo essa proposta, a construção do conhecimento passa por três fases: a prática, a teoria e a prática. Parte-se da prática social do aluno, em que ele possui conhecimentos (fragmentados, desorganizados do ponto de vista científico), passa-se pela teoria trabalhada pelo professor, daí a sua importância como aquele profissional que irá ensinar, ou seja, fazer o outro aprender algo, e em seguida, o estudante, com o saber científico (organizado) terá condições de retornar à sua prática, com um conhecimento agora caracterizado pela unidade, pela organização. É essa apropriação do conteúdo que dará ao sujeito condições de se movimentar na totalidade em que está inserido, desvelando suas contradições. Valoriza-se, nesse sentido, o saber teórico, não um saber desvinculado do contexto vivido pelo estudante, mas um conhecimento que lhe

permitirá ascender do senso comum à consciência filosófica. Essa perspectiva enaltece o trabalho do professor, que é visto como

é aquele que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber contéudinal curricular (...) para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente- processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua.(...) Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. (ROLDÃO, 2007)

Ao professor, “compete a complexa tarefa de seleccionar, seqüenciar, temporizar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer da aula.” (VEIGA, 2008, p.279). Vale notar que essa atividade não é solitária, mas requer o trabalho articulado da equipe pedagógica. Ao sequenciar os conteúdos, o professor expõe a sua intencionalidade em relação à produção do saber. Explicita também como a instituição de ensino se relaciona com o conhecimento: se o concebe como pronto e acabado ou se o entende como uma oportunidade de reelaboração do saber.

Os conteúdos de ensino estão intimamente relacionados aos objetivos traçados, pois é por meio daqueles que estes podem se concretizar. Ao formular os objetivos e seleccionar os conteúdos de ensino, o professor terá, então, condições para escolher os métodos de ensino mais adequados aos seus propósitos.

Métodos de ensino dizem respeito ao caminho escolhido pelo professor para alcançar os objetivos traçados. A escolha dos métodos está diretamente relacionada aos objetivos e conteúdos. Nas palavras de Libâneo (1994), há uma relação entre objetivos conteúdos e métodos. A partir da escolha dos métodos, o professor terá condições de definir as técnicas, as estratégias de ensino, podendo, então, concretizar o que foi traçado nos objetivos.

Técnicas de ensino são a concretização dos métodos. Nesse sentido, há a necessidade de o professor conhecer o perfil dos seus alunos para seleccionar as ações coerentes com o perfil do corpo discente. Daí a importância do conhecimento, pelo professor da educação superior, das formas pelas quais adultos aprendem. As técnicas precisam ser utilizadas pelo docente de maneira “consciente e permeadas pela intencionalidade. As técnicas direcionadas para a busca de intencionalidades deixam de

dar ênfase exclusiva à ação docente para propiciar a participação do aluno.” (VEIGA, 2008, p. 283).

Fortemente ligados às técnicas estão os recursos de ensino. Esses são os meios que auxiliarão o professor a concretizar o seu trabalho. Vale ressaltar que os recursos de ensino não funcionam sozinhos, não falam por si mesmos, não fazem a aula acontecer. Os recursos auxiliam o professor, contribuem para a concretização dos objetivos previstos. São, portanto, “instrumentos auxiliares do professor no desempenho das atividades pedagógicas programadas” (SALES, 2004, p.57)

O próximo passo é definir as formas de avaliação, que não é um fator exterior ao planejamento de ensino mas, ao contrário, constitui um dos seus elementos. A avaliação da aprendizagem é uma expressão que está comumente associada a notas, classificação, aprovação e repetências. É, ainda, a avaliação usada como sinônimo de testar e medir. Todavia, embora esses termos estejam ligados, não se confundem.

O vocábulo testar, como ensina Haydt (1997, p. 9), “consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (...), através de situações previamente organizadas chamadas testes.” Este é um conceito restrito. Medir significa “determinar a quantidade de alguma coisa” (HAYDT, 1997, p. 9), que terá seu resultado expresso numericamente. É, pois, um aspecto objetivo. Dessa forma, a medida evidenciará o aspecto quantitativo do objeto. Por ser objetiva, uma vez definida, deve-se permanecer de tal forma, não se admitindo reformulação.

A avaliação, ao contrário dos termos retro descritos, é um conceito amplo, mais abrangente, pois se refere à apreciação de algo, à interpretação dos resultados obtidos. A avaliação “é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Portanto, constitui-se de um componente integrante do processo educativo e não uma etapa estanque. É uma tarefa complexa que torna mais claros os objetivos que se procura atingir. Representa um reflexo do modelo de educação defendido pela escola. O processo avaliativo guarda estreita relação com os objetivos traçados pela unidade escolar. Assim, ao avaliar, a escola reflete sua postura filosófica frente à educação. Avaliar, portanto, além de ser uma atividade técnica, constitui também um ato político.

O processo de ensino e aprendizagem é todo envolvido pelo ato de avaliar, pois ao avaliar, o professor universitário tem a possibilidade de se comparar o que foi obtido com o que se pretende alcançar. Esse entendimento da avaliação, conduz a uma tomada de decisões pois, ao se constatar que a avaliação não alcançou os objetivos pretendidos,

pode-se tomar providências a fim de verificar quais elementos estão dificultando o êxito do processo.

Como se nota a dimensão técnica do planejamento não se desvincula da política, pois “é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade” (RIOS, 2010, p.96).

Dimensão estética

A dimensão estética está relacionada à beleza do planejamento de ensino. A beleza a que nos referimos diz respeito a um trabalho pedagógico bem articulado, pautado pela unidade, com objetivos bem definidos e, é claro, com a certeza do tipo de homem que se quer formar. Trata-se de um trabalho tecnicamente adequado com compromisso assumido e declarado. É o trabalho que conhece a realidade sócio-histórica do qual partirá e tem muito nítido o que se quer alcançar, considerando não só a amplitude instrumental do fazer, mas os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Nesse sentido, ganha relevo, ao se planejar o ensino, a relação professor-aluno, que precisa ser pautada pelo respeito e pelo entendimento de que o outro é um sujeito dotado de historicidade, que necessita do outro para aprender e se apropriar do conhecimento para se movimentar no mundo. É essa dimensão que revela a beleza das nossas aulas. Uma aula pode ser bonita, bela. Para isso, ela precisa de compromisso, de uma excelente operacionalização e, é claro, de condutas marcadas pela alteridade em relação ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento de ensino é intrínseco ao trabalho docente universitário, pois é por meio dessa atividade intencional, que conhecemos a realidade que temos, com vistas a mudá-la qualitativamente proporcionando aos estudantes condições para se movimentar no contexto em que ele está inserido. É essa atividade que permite ao professor propor intervenções coerentes com os objetivos que se pretende alcançar. É o planejamento, elaborado com base na realidade histórico-critica discente que dá condições de se projetar uma outra realidade que ainda não existe mas que poderá se concretizar.

As dimensões política, técnica e estética do planejamento não são amplitudes dicotômicas do trabalho educativo. Ao contrário, são dimensões que se interrelacionam. Um trabalho para ser belo, necessita de operacionalização técnica adequada e, é claro, ter clara a sua intencionalidade. O entrelaçamento dessas esferas do trabalho pedagógico não ocorre de forma isolada, mas na tomada de decisões no coletivo escolar, daí a necessidade da elaboração engajada do projeto político-pedagógico da instituição educacional, pois é ele que dará sentido ao trabalho pedagógico que se propõe aos estudantes, sujeitos históricos, partícipes da sociedade em que estão inseridos.

Referências

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

GASPARIN, João. Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Spain: Editora Autores Associados, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 21. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco (Org.). *Didática*. Fortaleza, UECE, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Mônica Moreira de Oliveira Torres*⁴⁶

RESUMO

O trabalho apresentado integra o resultado parcial da Pesquisa “Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, realizada pelo Grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação Profissional da Universidade do Estado da Bahia, em parceria com a UNISINOS, a qual teve como objetivo compreender as representações de professores pesquisadores sobre a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente na perspectiva da qualidade do ensino de graduação. A partir de diferentes autores e da significação dos entrevistados, o texto aborda algumas concepções de qualidade de ensino na Educação Superior. É uma pesquisa qualitativa cujos resultados apontam para a complexidade do conceito de qualidade de ensino, indicando que não um consenso sobre o mesmo uma vez que ele vem sendo associado a: existência de infra-estrutura, a condições profissionais e de trabalho docente, competência e formação do professor universitário, articulação ensino pesquisa e extensão na universidade. O texto reflete ainda as políticas de inclusão e permanência na Educação Superior e a necessária ressignificação do conceito de qualidade de ensino na perspectiva da inovação e de mudanças paradigmáticas.

Palavras-chave: Educação superior, qualidade do ensino superior, docência universitária, inovação do ensino

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado faz um recorte da pesquisa “Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia e integra uma pesquisa interinstitucional, coordenada pelo Programa de Pós-graduação da UNISINOS, a qual teve como objetivo compreender as representações de

⁴⁶ - Professora do DEDC-Campus XI-UNEB Graduada em Pedagogia pela UNEB e Mestre em Educação pela UFBA, e-mail: moncamorr@yahoo.com.br

professores pesquisadores sobre a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente na perspectiva da qualidade do ensino de graduação. Em um contexto de inúmeros desafios e responsabilidades colocados para a Educação Superior na contemporaneidade, destacamos a qualidade do ensino como um deles. Assim, o trabalho faz um recorte da pesquisa acima e questiona: qual o sentido atribuído pelos docentes pesquisadores à qualidade de ensino, no contexto da Universidade do Estado da Bahia? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que buscou compreender os significados atribuídos pelos professores pesquisadores à qualidade do ensino, a partir da trajetória dos mesmos no ensino e na pesquisa. A pesquisa foi realizada com 19 professores, que atuam simultaneamente, na graduação e na pós-graduação dos diferentes Departamentos da UNEB, utilizando como técnicas de coleta de dados a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados apontam para a complexidade do conceito de qualidade de ensino, o qual vem sendo associado a diferentes dimensões estruturais e acadêmicas na universidade.

1-REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE

A temática da qualidade vem sendo comumente usada entre gestores e educadores das Instituições de Educação Superior e dos demais níveis de ensino nos últimos anos. Muitos esforços, discursos e projetos vêm sendo realizados em nome da qualidade. No contexto da universidade percebe-se uma referência recorrente aos termos “Qualidade da Educação Superior”, “Qualidade de Ensino” enquanto aspirações da comunidade acadêmica para as ações universitárias, assim como expectativas expressas nas metas dos Planos institucionais e a serem alcançadas pelos gestores, decorrentes ou não de processos de Avaliação Institucional. Para Morosini (2001) a qualidade da Educação Superior tem sido objeto de discussão nos países europeus e assume diferentes significados com influências no contexto brasileiro. Destaco três concepções de qualidade abordadas pela autora: qualidade entendida como “isomorfismo, articulada à idéia da empregabilidade e à lógica de mercado” que é entendida como “a capacidade de os profissionais manterem-se empregados ou de encontrar novo emprego quando demitidos”. O termo empregabilidade é também associado ao “desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada”. Outro conceito de qualidade se identifica com o respeito à diversidade. Nele se busca a qualidade a partir do desenvolvimento de processos avaliativos que resguardem as especificidades do contexto onde ela ocorre. A terceira perspectiva trazida pela autora é a que se associa a qualidade à equidade onde a qualidade supera a padronização de indicadores e é definida a partir de estudos quantitativos e qualitativos com forte participação da comunidade nos processos avaliativos e na operacionalização de políticas públicas. Nesse contexto, observa-se uma tendência dos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, em adotar padrões internacionais de qualidade da educação superior sem uma reflexão crítica sobre a concepção de qualidade. Ela deve superar a formação profissional para a empregabilidade no mercado de trabalho, em favor da qualidade que expresse nossa diversidade e riqueza cultural. Em meio a diversas concepções de

qualidade qual o significado vem sendo atribuído a esse termo e suas implicações para o ensino?

Entretanto observamos que o significado de qualidade é complexo e reflete diferentes compreensões de sociedade. O termo tem sido empregado das mais diferentes formas e traduz um conjunto de valores e concepções de mundo que o informam. Para Rios (2010) o significado de qualidade é complexo e inclui uma dimensão axiológica, estética e ética. Assim, o termo expressa múltiplos significados e às vezes carrega por si só o indicativo de características positivas em contraposição ao que há de negativo. Ao compreender a qualidade como atributo, propriedade e condição das coisas ou pessoas, percebe-se que nem sempre expressa algo positivo. Cunha & Pinto (s.d,p.1) reafirmam essa compreensão ao conceituar qualidade:

Qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas são propriedades que encontram nos seres, ações ou nos objetos. Ao atribuir qualidade a algo ou um fenômeno estamos explicitando um valor, assim como quando dizemos que algo é belo ou adequado. Há nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem.

Essa compreensão, portanto sugere que o uso do termo qualidade precisa ser contextualizado na comunidade onde se origina, a qual define os padrões que almeja alcançar. Ao se falar em educação ou ensino de qualidade, deve-se identificar as propriedades e atributos inerentes a esses processos, de forma a explicitar o seu sentido histórico, político e cultural. Na perspectiva de ampliar e historicizar o conceito de qualidade, Rios (2010,p.1) assim o define:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

O conceito de qualidade deve superar uma retórica vazia, unificadora de sentido e ser inserido numa compreensão crítica, dialética e histórica da educação. Assim, o uso desse termo na área educacional, vem assumindo significados diferenciados de acordo com o contexto histórico de cada época e nesse sentido já foi entendido e buscado como processo quantitativo no contexto do Neoliberalismo. A expressão dessa concepção de qualidade ocorre nas instituições educativas brasileiras, a partir da década de 80, dando início à proposta da “Escola da Qualidade Total”. A filosofia subjacente a tal proposta, segundo Gentili (1994), é a transposição para a educação das noções de “adaptabilidade”, “ajuste ao mercado”, “competitividade”, “produtividade”, “rentabilidade” e “mensurabilidade” próprias da lógica do mercado. Por outro lado, o adjetivo “Total” ao ser associado à Qualidade reveste essa de uma cristalização, atrelada a um modelo que se pretende único. Para Rios (2010) essa é uma conceituação inadequada considerando que a qualidade deve estar sintonizada com o contexto político, histórico e cultural de cada época e pode ser construída e ampliada pelos sujeitos na perspectiva da “qualidade social”. Assim, ela indica a existência de “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social, na escola pública (...) a qualidade social carece de tradução em qualidade de ensino” (CORTELLA, 1998 apud RIOS, 2010, p.75). Nessa perspectiva, a qualidade da Educação Superior que desejamos precisa ser ressignificada para fortalecer a universidade pública e cidadã.

2-QUALIDADE DE ENSINO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

A Universidade do Estado da Bahia está organizada numa estrutura multicampi, possuindo 29 Departamentos em 24 municípios do Estado. Sua ação inaugural registra a opção pelos cursos de Licenciatura, já que sua origem ocorre pela agregação de faculdades de formação de professores isoladas, existentes no interior e na capital do Estado. Por ser uma universidade relativamente nova e estar inserida na sociedade contemporânea, ela acompanha as transformações nela ocorridas, convive com diferentes desafios, dentre eles o da qualidade do ensino de graduação. A pesquisa realizada com os professores da UNEB ao investigar, dentre outros aspectos, a concepção de Qualidade de Ensino, observa que para grande parte deles, ela envolve diversos aspectos, dimensões e dentre elas destaca-se as condições profissionais e de trabalho docente. Essa compreensão reafirma que a existência de infra-estrutura na universidade, a qual garanta a realização de um trabalho digno pelo professor e condições de estudo do aluno, são importantes para garantir um bom ensino e aprendizagem. A ausência de recursos áudio visuais, recursos materiais, infra-estrutura física de sala de aula e de laboratórios compromete a qualidade do ensino. Considerando que na UNEB, a expansão de campi e cursos nem sempre ocorreu de forma planejada,

isso vem demandando um investimento constante da instituição na melhoria da infraestrutura dos seus Departamentos. A qualidade de ensino também é associada à articulação do ensino, pesquisa e extensão na atividade docente. A pesquisa é compreendida como uma atividade necessária, mas ainda pouco realizada pelos docentes, em decorrência das condições de trabalho, das dificuldades financeiras, as quais inviabilizam a dedicação exclusiva na instituição. Entretanto, a atuação do professor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, é de extrema importância e reflete o seu compromisso profissional com a instituição.

Associado aos aspectos acima elencados, outro fator apontado como um dos indicadores da qualidade de ensino é o desenvolvimento profissional, a capacitação e a qualificação contínua do docente, o que pressupõe a atualização e renovação de conhecimentos pela dedicação do professor no processo do seu desenvolvimento profissional. A ausência de conhecimentos didáticos e pedagógicos na docência universitária é apontada como uma fragilidade institucional, ao tempo em que, a apropriação desses conhecimentos vem se dando na universidade a partir de própria experiência individual do docente. Autores como Soares e Cunha (2010) e Pimenta (2005) analisam essa problemática e afirmam a necessidade de investimento institucional no desenvolvimento profissional como possibilidade de alteração dessa situação. Por outro lado a formação no Mestrado e Doutorado, é compreendida como condição para se exercer com mais qualidade a docência. Sandra e Cunha (2010) ao analisarem a relação entre essa formação e a melhoria da docência universitária com implicações na qualidade do ensino, indicam que ela investe na preparação do pesquisador em detrimento da preparação pedagógica do professor para a docência universitária.

Outro aspecto indicado e que compõe esse processo de significação da qualidade do ensino se refere ao nível de competência do professor na universidade, ainda que essa competência esteja reduzida à habilidade de dar aula e ao cumprimento de outras atividades na universidade. Ao dar um sentido mais ampliado ao termo competência, que supere a sua redução à lógica de formação para o mercado e ao domínio de certas habilidades individuais Rios (2010), define o termo como: “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.(p.93).

Para a autora, “o ensino competente é um ensino de boa qualidade” (p.63) o que implica reconhecer que há uma relação estreita entre competência e qualidade e que o trabalho do professor ao envolver “as dimensões técnica, política, ética e estética” pode assegurar essa articulação. Nesse sentido, para alguns participantes uma boa aula, também exige do professor um investimento na constante revisão e mudança na sua metodologia de ensino. Assim, a diversificação da metodologia do professor, a qual exige estudo e dedicação, na busca e pesquisa de diferentes métodos, que estimulem a participação dos estudantes nas aulas, em prol da construção do conhecimento, é fundamental. Uma alternativa sugerida na busca de novas metodologias, reside na

reflexão e pesquisa do professor universitário sobre a própria prática, tomando como objeto de estudo sua experiência pedagógica. Isso possibilita a avaliação e a proposição de novas experiências metodológicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o envolvimento dos mesmos nas aulas.

Outra perspectiva de ensino surge para alguns com a participação do estudante na pesquisa universitária. Essa participação ocorre através da inserção na iniciação científica, a qual se torna necessária para dar conta das demandas de formação profissional dos estudantes que almejam atuar fora do campo educacional. Dessa forma, a pesquisa não aparece como uma prática inerente à dinâmica da aula do professor, que assegure a qualidade e sim, como uma experiência exclusiva dos projetos financiados. A pesquisa não transversaliza a formação ao longo do curso na perspectiva da reelaboração, construção e troca de conhecimentos, dada a concepção de currículo ainda presente na universidade, a qual “não reconhece a dúvida epistemológica como ponto de partida da aprendizagem” (CUNHA, 1997, p.83).

Por outro lado, observamos também que há uma distinção entre a formação do licenciado e do bacharêu em Química, na medida em que o engajamento na iniciação científica é concebido apenas para os estudantes do bacharelado. Pesquisa científica é entendida como uma atividade restrita à área das ciências exatas e não acessível/necessária ao campo da educação e isso decorre de uma visão de ciência e conhecimento positivista, desenvolvida na sociedade Moderna.

A modernidade privilegiou determinada organização do conhecimento baseada no cientificismo, que realiza a fragmentação através da observação e experimentação. A pesquisa científica passou a ser privilégio das ciências ditas “duras” em detrimento de sua produção no campo educacional. A crescente fragmentação das ciências em disciplinas especializadas e compartimentalizadas, instituiu a divisão entre o trabalho prático e teórico, entre pesquisadores e técnicos, levando os cientistas a perderem a visão global do conhecimento e da realidade. Nesse contexto, a Universidade almejou ser o lugar exclusivo da produção do conhecimento e a pesquisa se caracterizou como o espaço privilegiado dessa produção, em detrimento do ensino. A reversão dessa lógica implica numa reconceituação da qualidade do ensino universitário.

Ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino. Esta idéia se alicerça na compreensão de que, se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz. (CUNHA, 1997, p.91)

Essa perspectiva coloca o ensino em novo patamar de qualidade e nos convida a repensar formas tradicionais de ensinar, face aos desafios decorrentes da inclusão na universidade.

2.1-INOVAÇÃO NO ENSINO E INCLUSÃO: RESSIGNIFICANDO A QUALIDADE

A superação de uma visão moderna de educação, conhecimento e ciência na universidade ancora-se em diversas demandas e pressões colocadas pela sociedade contemporânea as quais apontam novos desafios e indicadores de qualidade para a educação superior e para o ensino. A crise de valores e de legitimidade do paradigma da ciência moderna coloca em discussão a concepção de ciência vigente que defende a neutralidade e objetividade do conhecimento. A perda da centralidade na produção do conhecimento e a democratização do acesso ao Ensino Superior trouxe reflexos para a universidade. Para Santos (2005) a crise na Universidade pode ser também anunciada como a “crise de hegemonia, de legitimidade e institucional” , as quais, para o autor, demandam novas alternativas e desafios para a universidade contemporânea. Um deles está no questionamento de formas tradicionais de ensinar e aprender na universidade que impliquem na qualidade do ensino. Nessa pesquisa, mesmo sem apresentar questões sobre a inovação do ensino observamos que esse conceito emerge da concepção de alguns entrevistados como indicador da qualidade do ensino:

Acho que inclusão de autores na minha prática que deviam ser lembrados...(...)Acho que isso é inovador no sentido de que a maioria não os conhece, ou a maioria não se dá bem com análise de linguagens não consagradas(...) que estão relacionadas às culturas minoritárias”. (P12).

A inovação, na perspectiva de rompimento de paradigmas e de habituais práticas tradicionais comprometidas com a concepção de conhecimento moderno nos processos formativos, juntamente com o protagonismo de professores e estudantes, precisa ser compreendida no contexto histórico e social onde é produzida.

Categorizar a la innovación como ruptura implica entenderla como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima,

dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. (LUCARELLI, 2009, p. 208)

Aqui, a qualidade de ensino indicada pressupõe inovação, a qual é marcada pela quebra de paradigma na concepção e definição do que é conhecimento legítimo e ilegítimo na formação dos estudantes. A incorporação de temas historicamente excluídos dos currículos, nos programas de ensino revela a importância da autonomia docente na concepção e planejamento das aulas, que assegura a abordagem pedagógica politizada, contextualizada pela via da diversidade cultural e pelo acesso a linguagens relacionados às culturas minoritárias. Na perspectiva da ruptura epistemológica do conhecimento, Santos (2005) sugere que a Universidade deve proporcionar a revalorização do saber comum e a reavaliação dos saberes considerados científicos, pelo aprofundamento dos saberes comuns. Ao promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas, a Universidade se coloca como o local privilegiado de encontro de saberes e não de sua transmissão. Isso sugere uma concepção de formação e de relação pedagógica diferenciada na contemporaneidade.

Nessa perspectiva inovadora, a qualidade de ensino pressupõe a formação integral dos estudantes, a qual envolve as dimensões física, intelectual, moral, profissional, cidadã e ética do estudante universitário, dando-lhe condições de atuar profissionalmente na sociedade de forma solidária, cooperativa, responsável e comprometida. Essa compreensão converge com a concepção de qualidade da universidade defendida por Demo (1990) que perpassa pela formação que contemple de forma articulada a “qualidade formal” compreendida como resultado da apropriação dos conhecimentos instrumental, técnico e metodológico que resulta na “competência científica” e a “qualidade política” que se traduz no questionamento sobre a finalidade histórica, política, dos conhecimentos históricos da sociedade.

Por outro lado, essa formação na perspectiva da inovação não ocorre sem motivação do estudante no processo de formação. O engajamento do estudante e a sua dedicação aos estudos são considerados importantes nesse processo. O compromisso também do professor com seu trabalho na instituição e do estudante no cumprimento de suas atividades no processo de formação, são base para a relação honesta desses atores envolvidos com o ensino-aprendizagem e com a instituição que os acolhe. Isso se soma à postura de disponibilidade de ambos, à iniciativa diante dos desafios, à aceitação do novo e da aprendizagem a partir dos erros como indicador de qualidade. Todos esses aspectos sinalizam práticas inovadoras em curso, as quais são de fundamental importância para a consolidação de uma universidade comprometida com a formação profissional qualificada, ética e cidadã.

Nesse contexto, um novo perfil de docente e discente surge na universidade, decorrente dos processos de democratização do acesso ao ensino superior. Para alguns

entrevistados, a qualidade implica no compromisso institucional em prol da adoção de políticas afirmativas e de inclusão na Universidade, as quais possam criar mecanismos de acesso das comunidades historicamente excluídas. Assim, a qualidade do ensino na Universidade do Estado da Bahia, advém também da composição de seus quadros de docentes e discentes afro-descendentes:

(...) Mas a UNEB ela tem uma qualidade. Uma especificidade que advém, seja do público, estudantes, professores.(...). A UNEB eu considero uma universidade negra. (...) Acho nossa qualidade esta muito vinculada a essa conscientização política do ensino. (...)(P11).

A UNEB foi uma das primeiras Universidades brasileiras a definir sua Política de Ações Afirmativas, com a implantação em 2003, do sistema de cotas para estudantes afro-descendentes provenientes de escolas públicas e com baixo poder aquisitivo, com reserva de 40% das vagas dos seus cursos. Essa ação reflete a opção política da instituição pela inclusão social, fato que singulariza a instituição, assim como a desafia construir práticas inovadoras de ensino, novas relações pedagógicas entre estudantes e professores baseadas na perspectiva da horizontalidade, no respeito e convívio com as diferenças. Essa experiência sugere nova ressignificação do conceito de qualidade:

Qualidade, nesse contexto, se identifica com uma proposta de mudança paradigmática, alicerçada, principalmente em concepções pedagógicas que assume o pressuposto da participação, do protagonismo e da cultura. Pretende estar mais próxima do desafio da inclusão social, valorizando nos estudantes e nos seus desempenhos, manifestações e aprendizagens que extrapolam a erudição. Toma o acesso como condição básica para a inclusão social; mas reafirma a importância de uma formação que avance em patamares diferenciados, estimulando habilidades de pensamento e valorizando aspectos culturais que suportem essa inclusão com maior probabilidade. (CUNHA, s.d., p.17)

Nesse novo contexto, a qualidade pressupõe o acesso como condição para a inclusão, associada ao desafio da permanência. Essa questão precisa ser enfrentada pela instituição a partir de políticas institucionais que promovam a permanência para além da permanência. Isso sugere que a proposição de programas de apoio ao estudante deve combinar com ações inovadoras que façam rupturas com os tradicionais paradigmas de

ensinar e aprender na universidade e com a adoção de programas acadêmicos capazes de envolver os estudantes no seu aprendizado, estimulando o protagonismo na formação. Assim o sucesso acadêmico vai depender do investimento institucional para garantir que os estudantes com novo perfil, com mais desvantagens cognitivas possam se inserir e se beneficiar da qualidade tal como concebida anteriormente.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A Universidade vem sendo convocada a repensar seus pressupostos epistemológicos, científicos e pedagógicos na perspectiva de assumir cada vez mais a responsabilidade pedagógica e formativa demandada pela democratização do acesso, a produção e divulgação de conhecimentos socialmente referenciados pela via da pesquisa e do ensino, os quais possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Esse processo deve ocorrer de forma articulada com a busca da qualidade da educação superior, a partir de experiências inovadoras de ensino que façam a ruptura paradigmática com a concepção de conhecimento nas práticas de ensinar e aprender vigentes na universidade, principalmente concebendo o ensino como espaço de produção de conhecimento. A qualidade do ensino pressupõe a formação integral dos estudantes nas dimensões física, intelectual, moral, profissional, cidadã e ética, a qual deve combinar competência técnica e política. Decorrente dessa perspectiva, a formação converge para práticas sociais de respeito e convívio com as diferenças, que colocam em outro patamar a qualidade do ensino universitário.

Na pesquisa desenvolvida no contexto da UNEB, a conceituação de qualidade inclui diversos aspectos os quais apresentam elementos para uma leitura multidimensional da mesma. Em diversos momentos a qualidade é definida em função das dimensões existentes e vivenciadas na universidade, em outros, é concebida a partir de dimensões inexistentes, mas que são consideradas importantes para assegurar a qualidade na universidade. Assim, para grande parte dos professores entrevistados a qualidade de Ensino está associada à diferentes dimensões: existência de condições profissionais e de trabalho docente, incluindo a falta de infra-estrutura física da universidade e condições salariais; a necessidade da competência do professor e a participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; da formação do docente universitário; do engajamento do estudante e do professor no ensino, pesquisa e extensão. Outros aspectos desafiantes também foram apresentados como indicadores de qualidade pelos participantes: a inovação no ensino que rompe paradigmas tradicionais; a formação integral dos sujeitos que inclui as dimensões éticas, moral, profissional, cidadã, com a construção da competência acadêmica e política; o compromisso de professores e estudantes no processo pedagógico; a adoção de políticas de inclusão e permanência na Universidade que ampliem o acesso de camadas sociais historicamente excluídas e que promovam o engajamento dos estudantes no seu processo formativo. Construir a qualidade do ensino numa universidade multicampi como a Uneb, implica

em reavaliar e reafirmar seu o compromisso político e social colocando-a como vanguarda na proposição de formatos curriculares mais flexíveis e abertos que contribuam para a qualidade do ensino de graduação.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, Maria I. da.; PINTO Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética [s.d.]

CUNHA, Maria I. da. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In.: LEITE, Denise.; MOROSINI, Marília. Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico Campinas, SP: Papyrus, 1997

CUNHA, Maria I. da.; SOARES, Sandra R. Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: Edufba, 2010.

CUNHA, Maria I. da.; RIBEIRO, Marinalva L.;SOARES, Sandra R.(Org). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Uefs Editora, 2009.

DEMO, Pedro. Universidade e Qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política da formação universitária. Revista Educação Brasileira. Brasília: 2º sem. 1990, pg. 61-81.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “Qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Silva, Tomaz Tadeu da. e GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-177.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In. CASTELLS, Manuel (Coord.), Novas Perspectivas Críticas em Educação. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996

GUATTARI, Félix. As Três Ecologias. Campinas: Papirus, 1990

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. Trad. Adail U. Sobral e Maria.S. Gonçalves.7ª ed. São Paulo: Loyola. 1998

IANNI, Otávio. A Sociedade Global. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1996.

KINCHELOE, Joel L. A formação do Professor como compromisso político – Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. Interface, Comunicação, Saúde, Educação.(s.l.) v.5, n9, p.89-102, 2001

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha A. Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Boaventura de Souza. Pelas Mãos de Alice. O social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

ZABALA, Miguel A. O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed. 2004.

ⁱ Rios (2010) analisa as três dimensões da docência.

ⁱⁱ Conceito fornecido pela professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, nas aulas da disciplina Tópicos em formação dos profissionais da educação, do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, em janeiro de 2011.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.