

MARIANGELA SANTANA GUIMARÃES SANTOS

**SABERES DA PRÁTICA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:
análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professor e Práticas Pedagógicas, para defesa oral como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

TERESINA - PI

2010

S237s Santos, Mariangela Santana Guimarães
Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA / Mariangela Santana Guimarães Santos. – Teresina, 2010.
225f. il
Dissertação (Mestrado em Educação).
Universidade Federal do Piauí.
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Docência superior. 2. Professor - Prática pedagógica. I Título.


CDD 378.17

MARIANGELA SANTANA GUIMARÃES SANTOS

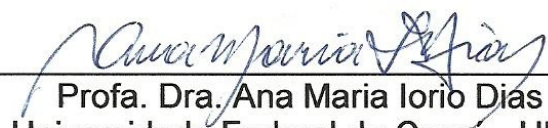
**SABERES DA PRÁTICA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:
análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**

Teresina (PI), 06 de Maio de 2010


Banca Examinadora



Prof. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Presidente



Prof. Dra. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará - UFC
Examinadora Externa



Prof. Dra. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho aos meus pais, minha mãe, Sebastiana Santana Guimarães, pelo seu exemplo de mulher de profissional de mãe de vida, vida incondicional dedicada a formação moral, intelectual e profissional dos filhos, a meu pai, Edson Guimarães que tem orgulho de falar dos filhos, ter oportunizado o acesso a todos os filhos à educação, meu muito obrigada a vocês, meus queridos. Aos meus tios queridos, Antonio Euzébio (*in memoriam*), e minha tia/mãe que tantas vezes cuidou de todos nós como filhos.

Ao meu amado esposo, Silvio César Costa Santos, que me incentiva a dar continuidade aos meus objetivos, confiando e apoiando nas minhas decisões. E em especial, aos meus amores, meus filhos, Silvio César Costa Santos Segundo e Enzo Santana Guimarães Santos, razão de tudo o que faço, sem os quais minha vida não teria sentido, mesmo com minhas ausências souberam a seu modo, esperar o momento de estar comigo, e a quem peço perdão por ter deixado em alguns momentos, e não corresponder ao papel de mãe e amiga.

Aos meus colegas, professores do ensino superior, que igualmente a mim, vivem em busca de ampliar os saberes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela sua infinita proteção, pelas bênçãos que tem me guiado na minha vida pessoal e profissional.

Aos meus irmãos, Rosângela, Solange, Rosenilde, Rosilane, Elisângela, Edson Filho, Edilson, Paulo e Emilson, pela confiança, e torcida por tudo que me proponho a fazer.

Aos meus sobrinhos, Raiza Maria, Raimundo Luis Júnior, Antonio Edson, Marxo, Olga, Lúzia Cláudia, Lúcio Carlos, Vitória, Dafne, Thiago, Fabiano, Bruno, Tácio, Selton, Layla, Andiara, Alisson e o pequeno Flávio. Com certeza de que, mesmo não estando perto de todos, sei que sabem da minha luta em me tornar uma pessoa cada vez melhor. Beijos a todos.

A minha sogra, Lúcia Maria e meu sogro Sebastião Santos, pelos cuidados e torcida pelo meu sucesso. Aos meus enteados Hugo e Sthefane que em alguns momentos estiveram presentes e puderam me ajudar.

Aos meus cunhados e co-cunhados; Raimundo Luis, Francinaldo, Sérgio, Paulo, Júlio, Joana, Adelaide, Eliane, Marcos, Marcos, Maria do Socorro (Mocinha). Pela força demonstrada nas palavras.

À Márcia Rejane (Kadilha), que não somente digitou meu trabalho com competência, mas acompanhou minhas angústias e preocupações.

Aos amigos, Elmary Fraga, Mery-Grace Silva, Georgiana Andréia, Cacilda Aguiar, Fátima Alencar, Maria Lúcia Teixeira (Lucita), Carmen Lima, que atenderam as minhas solicitações quando mais precisei.

Aos funcionários da UEMA, Raimundo Sobrinho, Valdécio Inácio Santos de Oliveira e Dona Isaura, pelo carinho.

Aos queridos professores, Raimundo Luis, Manoel Barradas, Cacilda, Elizeu Arruda, e Elmary, por terem se mostrado atenciosos em colaborar com este trabalho. Obrigada por ter contribuído para a realização dessa pesquisa.

À Neide, que mora comigo e que, nos momentos mais conturbados, soube acompanhar os meus filhos e organizar minha casa, obrigada por tudo.

À minha turma de mestrado (16º), pela sua alegria, competência e criatividade na condução das atividades curriculares. Valdirene e Fabrícia (as quais foram as primeiras pessoas com quem estabeleci afinidade. Não as esquecerei), Tina, Aldina, Cleidivan, Marilda, Oneide, Socorro, Robert, Reginalda, Luis, Gilberto, Sidicley, Escol, Márcia, Paula, Lourenilson, Camila, Daniele, Rafaela, Rosa, Lourival, Fátima, Nina, Carmem.

A todos os meus alunos, em especial do CESC/UEMA e da FAI, os quais foram as referências para buscar investigar o Objeto de estudo do presente trabalho. Obrigada.

Agradeço, em especial, a minha orientadora à Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, por ter me acompanhado, estabelecendo uma relação harmoniosa, respeitando o nosso tempo, por ter acreditado em mim como pesquisadora, pela sua competência, segurança e sabedoria na condução das orientações, enfim, recorro ao que disse Che-Guevara “seja duro, mas sem perder a ternura”, assim foi a profa. Carmen, exigente, mas com doçura, com respeito. Muito obrigada por tudo!

Às professoras que participaram do exame de qualificação, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, Profa. Dra. Glória Lima (suplente), pelas contribuições e orientações relevantes para a organização final do trabalho dissertativo.

A professora Dra. Ana Maria Iorio, pela disponibilidade, atenção e carinho em participar da banca examinadora desta defesa.

À todos os professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UFPI, pelo conhecimento dedicados no decorrer da minha formação como pesquisadora.

Aos amigos de encontros de orientação, Marilda, Robert, Reginalda, Franc-Lane, e Joquebede, foram esses encontros que fortaleceram os nossos laços, pois foi ali que percebemos que as nossas angústias eram iguais e poderiam nos ajudar. Foram momentos enriquecedores.

A todos que me apoiaram e me incentivaram na busca da realização desse projeto de mestrado. E aqui quero fazer um reconhecimento, em especial, às minhas irmãs Rosângela e Solange pela dedicação, incentivo e disponibilidade desde o momento que decidi vir de Coroatá para Caxias até a luta para obter aprovação na seleção a conclusão do título de mestre. A vocês, queridas, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS ÀS ENTIDADES

À UFPI por oportunizar a formação profissional na região Norte/Nordeste, especialmente na pós-graduação à nível de *strict sensu*.

À UEMA pelas condições oportunizadas e pela política de investimento na qualificação profissional do docente, em especial, a minha.

Ao CESC / UEMA e ao departamento de Educação por ter compreendido a necessidade da minha formação e ter agilizado os procedimentos necessários tanto para a minha saída quanto para o meu retorno.

À Gerência do Estado de Educação Unidade Gestora de Caxias, que não mediu esforços para mediar a minha saída para o estudo, com responsabilidade e ética.

À FAI pelo apoio e a colaboração dos professores do Curso de Pedagogia.

À FAEME pelo apoio dispensado durante a realização deste estudo.

RESUMO

Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação. Neste sentido, é mister perspectivar que quanto mais formalizado for o saber mais necessário se faz a sua estruturação organizacional. Portanto, possibilitar os professores de perspectivas de análise para compreender melhor os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais nos quais a sua prática pedagógica se desenvolve é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes no contexto nos quais foram estruturados. Por isso, o processo de produção desses saberes e o processo de formação em qualquer contexto que se apresentem devem ser considerados fenômenos necessários no âmbito da cultura moderna e contemporânea e, em especial no ensino superior, espaço plural do processo de formação profissional. Desse modo, o presente trabalho, na sua versão dissertação de mestrado, apresenta os objetivos: investigar o saberes produzidos pelos professores na prática pedagógica na docência do ensino superior; identificar que saberes são produzidos e articulados na prática pedagógica do docente do ensino superior; caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos, oportunamente o cerne da pesquisa são os saberes produzidos pelos professores na sua prática docente. Para enveredar neste estudo, buscou-se referência teórico-metodológico em autores que discutem essa temática. (Tardif,(2002), Paulo Freire (1996), Charlot (2000), Gauthier (1998), Guimarães (2004) Pimenta (2002), Catani (1997), Morosini (2001), Masetto (2003), Vasconcelos (2005), Guarnieri (2005); Zabala, (1998), Ghedin, (2002), Novoa(1995), Galvão (1995), Oliveira(2002), Sabbag(2002), Josso(2004), dentre outros que, na evolução deste trabalho, subsidiaram a construção da compreensão do objeto de estudo perspectivado. O estudo caracteriza-se como natureza qualitativa, com ênfase metodológica na narrativa escrita, que potencializa uma riqueza de dados, oportunizando ao pesquisador um amplo conhecimento sobre o objeto de pesquisa. Para a recolha dos dados na pesquisa utilizou-se os instrumentos : questionário e cadernos de campo. Assim a análise de dados desenvolveu-se a partir da base categorial: Formação Acadêmica e Profissional: trajetórias e sentimentos; Prática Pedagógica no Ensino Superior; Saberes da Prática Pedagógica no Ensino Superior, orientada pela técnica de análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (1994), Franco (2007). Constatou-se, a partir do estudo, que os interlocutores revelaram, diante dos seus escritos, práticas com perspectivas voltadas para a produção de saberes significativos e compreendem que a produção científica exige incentivo e apoio dos órgãos governamentais e revelaram, também, o interesse em formar profissionais críticos que possam contribuir com a sociedade numa perspectiva emancipada.

Palavras-chave: Saberes docentes. Docência superior. Prática pedagógica. Pesquisa narrativa. Formação docente.

ABSTRACT

The knowledge involves a process of learning and training, in this sense, is needful that the more formalized is the knowledge the more necessary it makes its organizational structure. Therefore, allow teachers analytical perspectives to better understand the historical, political economic, social, cultural, educational and organizational contexts in which teacher's practice develops, is a possible mediation between the meanings of knowledge in the context they were structured. Therefore, the process of producing such knowledge and training process in any context that are, they must considered necessary phenomenon in the modern and contemporary culture and especially in higher education, which is a plural process of training. Thus, the present work, in its master's thesis, has the objective of investigating the knowledge produced by teachers in pedagogical practice teaching in higher education, featuring the pedagogical practice in which that knowledge is produced in due course the core of the research is the knowledge produced by teachers in their teaching practice. To embark on this study, we attempted to reference theoretical Metodologii on authors who discuss this issue. Tardif, (2002), Paulo Freire (1996), Charlot (2000), Gauthier (1998), Guimarães (2004), Pimenta (2002), Catani (1997), Morosini (2001), Masetto (2003), Vasconcelos (2005), Guarnieri (2005); Prática Pedagógica Zabala (1998), Ghedin (2002), Novoa (1995), among others, the progress of this work, subsidized the construction of understanding the object of study envisaged, the study is characterized as qualitative, with methodological emphasis in narrative writing, which leverages a wealth of data, providing opportunities for researchers to broad knowledge on the research object, Cunha (1997), Galvão (1995), Oliveira (2002), Sabbag (2002), Josso (2004). To collect the data during the research it was used the following instruments: questionnaires and diaries written (Zabala, 1994). Thus data analysis was developed from the categorical support: Academic and Professional graduation: trajectories and feelings; Teaching Practice in Higher Education; Knowledge from Teaching Practice in Higher Education, directed by the technique of content analysis, supported by Bardin (1994), Franco (2007). We note from the study that the interlocutors reveals by their writings some limitations in the area of knowledge production, but the limitations understand that scientific production requires encouragement and support from the government and also reveal an interest in training critics professionals who can contribute to the society in an emancipated perspective.

Key-words: Teachers'knowledge. Teaching higher education. Pedagogical practice. Narrative research. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura – Ação Docente – Síntese do processo de Formação Docente

Foto – FOTO DO CESC/UEMA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informação / Conhecimento / Saber

Quadro 2 – Saberes dos Professores

Quadro 3 – Perfil Informativo dos Interlocutores

Quadro 4 – Categoria de Análises

Quadro 5 – Categoria e Subcategoria 1

Quadro 6 - Categoria e Subcategoria 2

Quadro 7 - Categoria e Subcategoria 3

LISTA DE SIGLAS

CESEC – Centro de Estudos Superiores de Caxias

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFPI – Universidade Federal do Piauí

FESM – Federação das Escolas Superiores do Maranhão

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

FFPEM – Faculdade para Formação de Professores do Ensino Médio

FEC – Faculdade de Educação de Caxias

UEEC – Unidade de Estudo de Educação de Caxias

MEC – Ministério da Educação e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM DISCURSO ATUAL	26
1.1 Formação docente: tecendo caminhos	27
1.2 Formação docente: inicial e continuada	31
1.3 Ressignificando a formação docente: exigências do século XXI.....	40
1.4 Docência Universitária e Prática Pedagógica no processo de formação do professor	47
1.5 A pesquisa no processo de formação do professor	52
CAPÍTULO II - SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NA PRÁTICA	57
2.1 Saberes e docência: um diálogo na prática pedagógica do professor universitário	58
2.2 Saberes e prática pedagógica do professor do ensino superior: o que o professor precisa saber para ensinar	62
2.3 A produção dos saberes docentes no ensino superior.....	73
CAPÍTULO III - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	86
3.1 Gênese da Educação Superior no Brasil.....	87
3.2 O Ensino Superior no Maranhão	92
3.3 Trajetória dos Cursos de Licenciaturas do Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC/UEMA	93
3.3.1 Primeiras impressões e contribuições para a sociedade.....	97
CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DESVELANDO A PRODUÇÃO DOS DADOS	100
4.1 O gestar da pesquisa: contextualização do processo da pesquisa	101
4.2 A narrativa como meio de intervenção no processo investigativo	106
4.3 Contexto Institucional	110

4.4 Desenho dos interlocutores da pesquisa	112
4.5 Os procedimentos de coletas e produção dos dados da pesquisa	117
4.5.1 Olhares sobre o questionário	118
4.5.2 Olhares sobre as narrativas: diário escrito pelos professores	120
4.6 Análise de Dados: primeiras impressões	123

CAPÍTULO V - OS SABERES NA DOCÊNCIA SUPERIOR: REVELAÇÕES DOS ESCRITOS DOS PROFESSORES	126
5.1 Categorizando as análises	129
5.1.1 Categoria 1 – Formação Acadêmica e Profissional: trajetórias e sentimentos	131
5.1.1.1 Motivos para escolha profissional	133
5.1.1.2 A relação com sua profissão: satisfação? Insatisfação?	136
5.1.1.3 Aspectos positivos e negativos da formação inicial.....	139
5.1.1.4 dificuldades encontradas no exercício da profissão	141
5.1.2 Categoria 2 – Prática Pedagógica no Ensino Superior	144
5.1.2.1 Docência superior e prática pedagógica	145
5.1.2.2 A Prática do professor universitário e as exigências do saber e do saber fazer	147
5.1.2.3 Os dilemas da prática pedagógica na docência superior	151
5.1.2.4 Saberes docentes.....	155
5.1.3 – Categoria 3 – Saberes da Prática Pedagógica no Ensino Superior ...	158
5.1.3.1 Saberes mobilizados para a Aprendizagem Significativa	159
5.1.3.2 A produção dos saberes na prática docente	162
5.1.3.3 O Professor e sua relação com a produção dos saberes.....	164
5.1.3.4 A constituição do Saber e sua elaboração	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	182
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

A Universidade tem espaço privilegiado no universo educacional e social, com grande relevância no processo de formação do cidadão. No entanto, tem-se observado a necessidade de se analisar a complexa tarefa de dar respostas mais consolidadas à sociedade. Em virtude de sua importância na produção dos saberes, faz-se necessário no bojo de sua rotina repensar as práticas pedagógicas do professor no sentido de ultrapassar a dimensão instrumental muitas vezes percebida na ação pedagógica. Dessa forma, o presente estudo ressalta a categoria, os saberes e sua produção na prática do docente do ensino superior, perspectivando, investigar como os professores produzem esses saberes, no cotidiano do ensino superior.

A preocupação em estudar esta temática surgiu da observação de críticas feitas por alunos do ensino superior acerca dos saberes mobilizados no cotidiano das aulas e/ou outras atividades pedagógicas. Diante disso, não só ouvir as críticas é necessário, mas buscar meios para junto aos sujeitos do processo, refletir e contribuir para práticas mais reflexivas.

Dessa forma, compreender a articulação dos saberes na prática do professor é apresentar uma concepção na qual o saber esteja no centro do processo e, para tanto, as manifestações de todas as naturezas de que provém o saber é indispensável para a formação do educador. Os saberes da formação inicial, os saberes da experiência, da academia e o saber profissional são necessários para a composição de uma prática mais significativa.

Portanto, considera-se a temática desenvolvida nesta pesquisa relevante, pois ampliar as discussões em torno dos saberes produzidos pelos professores nas suas práticas pedagógicas na docência do ensino superior é uma discussão necessária e urgente.

Por esse motivo, referir-se aos saberes produzidos pelos docentes do ensino superior nos Cursos de Licenciatura significa reportar-se à compreensão de que é na prática do professor que são articulados os saberes científicos,

pedagógicos e educacionais. Dessa forma, permite compreender as concepções que fundamentam a prática pedagógica que, de certa forma, contribuirá para o modo de ser e estar na prática docente no ensino superior.

Para esse propósito, deve-se retomar ao estudo dessa temática, haja vista, ainda ter caminhos para pesquisa, visto ser nas agências formadoras que se deve fomentar práticas mais reflexivas, além de atender aos propósitos das exigências educacionais no contexto atual. A partir dessa reflexão, tem-se a seguinte questão de investigação: Que saberes são produzidos pelos professores na prática pedagógica na docência do ensino superior?

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são incorporadas às práticas dos professores. Novos enfoques e paradigmas são estruturados acerca das práticas pedagógicas, considerando que a relação entre as agências formadoras e as escolas representa a continuidade da formação para os docentes. Isto posto, de acordo com os paradigmas inovadores, percebe-se a necessidade de se refletir sobre os saberes produzidos na prática do docente do Ensino Superior.

Por se perceber que essa temática tem suscitado amplas discussões no cenário educacional brasileiro, sendo nesse espaço de formação de docentes que as concepções de ensino devem mediar saberes mais reflexivos e significativos. Nesse sentido, exige-se do docente desse nível de ensino, como profissionais fundamentais nos processos de emancipação da sociedade, uma reflexão dos saberes mobilizados e desenvolvidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Na reflexão de Pimenta (2002) ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Ter o domínio do conhecimento para ensinar requer mais do que uma apropriação enciclopédica, pois é nesse contexto de contemporaneidade que o professor deve se conscientizar sobre sua própria prática.

A investigação acerca dos saberes nessa pesquisa tem como foco principal os saberes produzidos nas práticas pedagógicas dos professores da instituição pública do ensino superior, instituindo-se como ponto de partida a

vivência profissional como docente no curso de pedagogia e nas licenciaturas, locus de reflexão e discussão acerca do problema que gerou o objeto da pesquisa.

Contudo, o interesse neste trabalho surge como fruto da vivência ou em consequência do exercício da prática como professora no ensino superior no Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA, onde foi possível perceber que seria importante aprofundar sobre os saberes elaborados nas práticas pedagógicas do professor. Inúmeras são as discussões e críticas em relação às práticas dos professores no sentido de não representar, significativamente, conhecimentos necessários à formação acadêmica do alunado. Os questionamentos feitos estão atrelados à relevância desses saberes no desenvolvimento da sua trajetória profissional. Os alunos relatam [...] que está no final do curso e tem a impressão que não aprendi 'nada'. Esses e outros questionamentos geraram o desejo de compreender, através de uma investigação mais abalizada, o que se passa no cotidiano da prática docente.

Refletir sobre os saberes docentes nunca será um foco esgotado, por isso considera-se que este estudo poderá contribuir para as instituições de ensino superior, uma vez que essas, via de regra, encontram-se em processo de ampliação, e não podem perder de vista a sua responsabilidade social e educacional. Portanto, o interesse pela produção dos saberes nas práticas docentes do ensino superior alicerça-se na intenção de perceber a contribuição para a sociedade que a Instituição Superior possibilita.

Ao refletir sobre essa temática, constatou-se alguns aportes teóricos que fundamentaram essa pesquisa sobre os saberes da prática docente no ensino superior a saber: Pimenta (2002) "Docência no ensino superior", Tardif (2002) "Os saberes docentes", Paulo Freire (1996) "Saberes necessários à prática educativa", Morosini (2001) "Professores do Ensino Superior: identidade, docência e formação", Masetto (2003) " Competências Pedagógicas do Professor Universitário"

Portanto, o presente estudo poderá ser um referencial suscitador de outras reflexões para os docentes do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA bem como para outras Instituições de Ensino Superior. Em consonância com o objeto de estudo, o objetivo da pesquisa é investigar os saberes

que estão sendo produzidos na prática pedagógica do professor na docência do ensino superior. Desse modo, foram delimitados como problema da pesquisa a seguinte indagação: Que saberes são produzidos na prática pedagógica na docência superior? Para o desenvolvimento da proposta e desdobramento da pesquisa, utilizou-se as seguintes questões norteadoras do estudo:

- Que saberes são produzidos e articulados na prática pedagógica do professor no ensino superior?
- Como se dá a relação do professor com os saberes da prática pedagógica do ensino superior?
- De que forma o professor do ensino superior produz os saberes na sua prática pedagógica?
- De que forma tem sido efetivada a produção dos saberes na prática pedagógica na docência superior.

Durante décadas a universidade vem sendo apontada como espaço de excelência para a construção de saberes mais elaborados. No entanto, essa proposta só será efetivada se for propiciado a todos os educadores o acesso pleno aos saberes significativos à sua formação.

Essa formação, epistemologicamente, percebe a docência como caminho para a busca de conhecimento específico de intervenção pessoal e profissional não mais baseada na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir e intervir na realidade.

A ação educativa, por ser contextualizada, é sempre passível de transformação. É influenciada pelos avanços da pesquisa científica, pelo momento político e pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida uma vez que as dimensões profissionais e pessoais estão intimamente relacionadas à sua atuação. O processo de construção e reconstrução do conhecimento exige do professor determinadas competências entre as quais os conhecimentos teóricos e experiências de vida profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, os saberes docentes têm revelado a sua importância nas disciplinas, currículo, profissão, na experiência e na produção do próprio saber fazer docente. Segundo Candau (1997), o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional (humano, técnico, político e social). Ainda segundo a autora, as questões que propõem a diferenciação entre cultura escolar e a cultura da escola, além dos aspectos recentes de globalização, raça, gênero, novas formas de comunicação, cultura jovem, expressões de classes sociais e outras é que permitem o caráter dinâmico da profissão docente.

O ensino na universidade é uma prática que exige do professor uma atitude criadora, reflexiva e crítica. No entanto, uma boa parte dos professores da educação superior teve referência na graduação em conhecimentos pautados numa visão técnica, conservadora e fragmentada. Ou seja, cada disciplina era desenvolvida isoladamente e, somente no Estágio, o aluno era conduzido a desenvolver a síntese e aplicação de toda teoria estudada. Com isso, a fragmentação conduziu a uma ordem separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns), valorizando o conhecimento científico com status superior. O esgotamento dessa perspectiva manifesta-se nas constatações dos problemas da civilização contemporânea, perdendo-se de vista a visão de totalidade e da complexidade próprio da estrutura humana (PIMENTA, 2002). Estas ações metodológicas tradicionais não formam nem criam pensamento, despoja a linguagem de sentido e mistério, destrói o crescimento e admiração que levam o aluno à descoberta do novo, ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí citado por Pimenta 2002).

Concepções e práticas tradicionais vinculadas à educação vêm se apresentando no sistema desde o período jesuítico em todos os níveis de ensino e com mais ênfase, no ensino superior. A discussão vem sendo feita ao longo da história e a grande preocupação é que esta prática centrada somente na ação do professor reduza o ato de ensinar à exposição dogmática do conteúdo. Na docência universitária, esta fragilidade do ensinar aponta para a incapacidade de associar a pesquisa com o ensino, restringindo à Universidade somente o papel de ensinar, perdendo de vista o princípio norteador: investigar e produzir conhecimento.

Contudo, é interessante que o professor seja capaz de articular o conteúdo ao processo de pesquisa, centrando na historicidade, na problematização, no desenvolvimento de habilidades, até mesmo na composição de teorias explicativas da realidade. Neste sentido, o saber profissional dos professores está no foco das reformas e, possivelmente, não terá alternativas para a sua resolução a curto prazo.

O interessante, é que Paulo Freire (1921-1997), já falava dessa realidade, pois sua prática teórica pautava-se numa pedagogia a serviço dos “oprimidos”, uma prática de promover os saberes para todos aqueles que ainda estivessem alheios ao conhecimento. Dessa forma, cabe a universidade, como agência formadora, tratar o conhecimento/ciência transformando-o em saber escolar, possibilitando a sua efetivação em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem institucional (PIMENTA, 2002).

Dotar os professores de perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos.

Desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar é incorporar a pesquisa como princípio cognitivo, propondo situações de investigação da realidade escolar e do ensino, de modo que esta intenção faça parte do percurso da formação e a prática dos professores.

Dentro dessa óptica, é consensual a colocação de que a prática dos professores atualmente no país não se constitui em ação suficientemente adequada. A grande preocupação dessa colocação é que não existem práticas “neutras”. A identificação das habilidades e competências supõe opções teóricas e ideológicas, o que subjaz o direcionamento para ações vazias e sem sustentação pedagógica. Em algumas situações observa-se que os profissionais sabem o que devem fazer e como fazer. Porém, na prática, estão distantes da exigência do sistema educacional.

Segundo Zabala (1998), a prática na sala de aula, marcada por estes condicionantes, não é o resultado de uma decisão sobre finalidades no ensino

segundo uma concepção determinada dos processos de ensino-aprendizagem, mas corresponde àquilo que se pode fazer levando em conta a globalidade do contexto educacional em que se desenvolve a prática educativa.

Dessa forma, as práticas pedagógicas são fundamentadas em princípios e paradigmas de natureza filosófica, epistemológica, educacional e pedagógica, todos esses princípios estão regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.

No princípio filosófico, a preocupação seria desenvolver em cada conteúdo valores nos quais o educando tivesse acesso ao conhecimento do passado, domínio do presente e visão de futuro, contribuindo para a construção de identidades capazes de suportar as inquietações, de conviver com o incerto e com o diferente. Ainda em relação a esse princípio, tem-se a política da igualdade. O saber conviver agregado, aqui, à pluralidade cultural, edificado através do respeito aos seus pares e à comunidade. O conteúdo atitudinal se apresenta nesse contexto. Para complementar esse princípio, tem-se a ética da identidade, constituída a partir da estética e da política, e não pela negação destas.

Em relação aos princípios epistemológicos que focam a visão orgânica do conhecimento, trata-se do “aprender a conhecer”, desenvolvendo os conteúdos conceituais. O conhecimento é uma construção coletiva, forjada sócio-intuitivamente nas práticas educativas, no trabalho, na família em todas as demais formas de convivência, ou seja, epistemologicamente a aprendizagem é a construção de competências e deve propiciar a ampliação do quadro de referências. .

Os princípios educacionais e pedagógicos têm como meta o alcance da diversidade, autonomia e identidade e são o eixo gerador da proposta pedagógica. A contextualização, a interdisciplinaridade e transição são os focos dos princípios pedagógicos.

Em face dessas informações, todo professor, embora com prática extremamente diversa, avança sobre o tempo reafirmando as práticas pedagógicas, construindo competências. Elas (práticas) são mais sensíveis à pluralidade das culturas, são menos etnocêntricas, tornam-se mais dependentes das tecnologias audiovisuais e informatizadas, tendem a tornar-se reflexivas, estando mais sujeitas a

uma avaliação periódica em que prevalecerá a melhoria da atividade profissional e da prática. Em outras profissões não se utiliza inicialmente a experiência para avaliação ou explicação das propostas. Por trás da decisão de um camponês sobre o tipo de adubo que utilizará, de um engenheiro sobre o material que empregará ou de um médico sobre o tratamento que receitará, não existe apenas uma confirmação na prática, nem se trata exclusivamente (do resultado da experiência). Todos esses profissionais dispõem, ou podem dispor, de argumentos que fundamentem suas decisões para além da prática.

Na educação, a complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos, tanto em um número como em graus de inter-relações que se estabelecem entre elas, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de uma forma consciente. Na sala de aula acontecem muitos fatos ao mesmo tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para “racionalizar” a prática pedagógica.

Certamente, a prática pedagógica consiste em ações e atuação baseadas no pensamento prático, com capacidade reflexiva. Os resultados educativos de ordem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações do processo ensino-aprendizagem.

A própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais sejam vivenciados na formação inicial e se faça presente ao longo da carreira. Caso contrário, haverá sempre uma dissonância entre os avanços conseguidos nas instituições de formação, renovação curricular e da pesquisa didática.

O desenvolvimento da prática pedagógica permite ao professor uma relação de autonomia, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de procedimentos, recursos e conhecimentos pessoais disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações complexas e diferenciadas nas práticas pedagógicas. Dessa forma, para contribuir com esse argumento convém evocar Tardif (2002, p. 39), que postula:

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

Nesse sentido, investigar os saberes das práticas pedagógicas no ensino superior implica compreender sua relevância e sua importância para a formação de cidadãos mais preparados diante dos requisitos exigidos na sociedade contemporânea. Certamente, a mobilização desses saberes terá referência numa prática construída pela importância que o professor significa a sua atividade docente, que não é isolada da sua história de vida, pois as mesmas se estabelecem com e no mundo. Portanto, é importante conhecer o cotidiano das práticas dos professores do ensino superior, principalmente com relação à produção dos saberes, para que se possa através desses olhares, buscar alternativas de intervenção nesse contexto. O caminho para esse percurso, notadamente nos deu suporte para análise desses aspectos.

A autora desta pesquisa teve experiência em todos os níveis de ensino desde a 1ª série até o ensino superior. Atualmente, desempenha o trabalho no ensino médio como coordenadora, professora na Faculdade do Vale do Itapecuru e na Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias no Estado do Maranhão. Tem vivenciado a prática em todas as Licenciaturas nas disciplinas pedagógicas. Percebe-se, a partir da fala dos alunos, em relação à prática dos professores que alguns aspectos como a metodologia e a organização pedagógica não promovem aprendizagens significativas.

Com o posicionamento dos alunos e como professora formadora, é importante dizer que este discurso parece fazer parte do histórico das licenciaturas. Para verificar essa realidade acadêmica parti para encaminhamento de estudos juntamente com os respectivos pares e refletir sobre essas questões, além disso, a decisão por cursar o Mestrado em Educação, espaço que contribuiria para aprofundar essas indagações. Após ter passado por todas as exigências institucionais do Mestrado na Universidade Federal do Piauí-UFPI, buscou-se refletir

a docência superior, talvez a procura de respostas para o problema encontrado. Iniciou-se o percurso investigativo com mais segurança para conduzir a pesquisa sobre o objeto o qual foi o referencial para compreender estas realidades, em especial, a do Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC/UEMA, cenário da empiria.

Para fazer a investigação, utilizou-se a pesquisa narrativa que possibilita uma aproximação com os interlocutores, pois através das histórias contadas em suas narrativas, a produção dos dados tem mais consistência, apresentando sinais do objeto de estudo da pesquisa “saberes produzidos nas práticas do docente do ensino superior”. Para tanto, sendo a princípio estabelecido para este trajeto oito professores, como representante de cada curso: Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática, Física, Biologia e Química, todos efetivos do Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC-UEMA.

As contribuições dos teóricos que fundamentaram este trabalho nos subsidiaram para organizar a pesquisa em cinco capítulos. Iniciando com a Introdução em que são caracterizados os seguintes itens: apresentação do objeto de estudo, objetivos, o problema e todos os aspectos concernentes ao desenvolvimento do trabalho.

O primeiro capítulo analisa a Formação Docente, perspectivando um estudo acerca da Formação inicial e continuada de professores, a Educação no século XXI. Ser Professor Universitário, Docência Universitária e Prática Pedagógica.

O segundo capítulo se intitula de Saberes na docência Superior: uma análise da sua produção nos cursos de licenciatura. Objetiva questionar os saberes que são produzidos e mobilizados pelos docentes. Tais como: Saberes docentes e a prática pedagógica do professor universitário; os saberes pedagógicos, disciplinares, experienciais, curriculares e sua articulação; a produção dos saberes na docência do ensino superior; os saberes nos cursos de licenciatura.

O terceiro capítulo relata sobre Ensino Superior no Brasil, fazendo um percurso histórico pelo ensino superior no Brasil, objetivando compreender como foi

essa trajetória da educação nesse nível de ensino e suas contribuições para a sociedade, bem como o ensino superior em Caxias-MA.

O quarto capítulo denominado de “O percurso da metodologia da pesquisa: desvelando a produção dos dados” apresenta os seguintes tópicos: O gestar da pesquisa: contextualização do processo da pesquisa; A narrativa como meio de intervenção no processo investigativo; Fases do percurso metodológico da pesquisa; Os procedimentos de coletas de dados; Análise de dados: caracterização na análise de conteúdos.

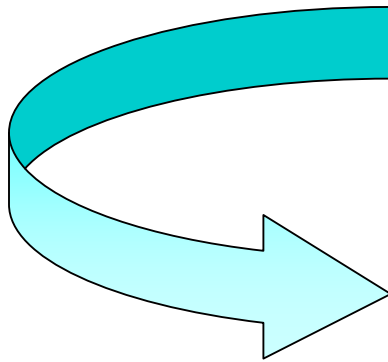
O quinto capítulo aborda Os saberes na docência superior: revelações dos escritos dos professores, categorizando as análises, reflete sobre os escritos dos professores, identificando suas falas e revelações.

Finaliza-se o trabalho tecendo considerações acerca desse estudo bem como a contribuição dessa pesquisa para a Instituição objeto da pesquisa e outras que discutem esta temática. Para a prática como professora, e como pesquisadora, ao tempo em que também oportunizará a todos os envolvidos um crescimento pessoal.

Além disso, entende-se que este trabalho poderá contribuir para reflexões sobre a produção dos saberes na prática dos docentes do ensino superior, através de encontros, de Núcleos de Pesquisa e outros momentos considerados relevantes para a reflexão referente ao Ensino Superior. Espera-se colaborar, sobretudo com resultados mais significativos para a prática docente no Ensino Superior.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSOR: um discurso atual



CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSOR: um discurso atual

Nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exactamente. Apenas nos é facultada a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um acto de vontade individual. Isto é, cada um, na posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente a via que supõe conduzir aos melhores resultados" (ALARCÃO, 1996, p.45)

O presente capítulo aborda aspectos da formação docente relevantes para o processo de crítica e reflexão no atual contexto da prática pedagógica de professores do ensino superior. Este tema além de fornecer suporte sobre o processo de formação do professor, encaminha-nos a perceber como há quase três décadas vem se discutindo sobre este assunto e pouco se tem percebido mudanças. Para tanto, faz-se necessário ampliar cada vez mais este foco de discussão com intenção real às necessidades formativas de professores. O capítulo se organiza em

diferentes sessões, conforme descrito na sequência: 1.1 - Formação docente: Tecendo Caminhos 1.2 – Formação docente: inicial e continuada; 1.3 – Ressignificando a formação docente: exigências do século XXI 1.4 – Docência universitária e Prática pedagógica no processo de formação do professor; 1.5 - Docência Universitária e Prática Pedagógica no processo de formação do professor; 1.6 – a pesquisa no processo de formação do professor

1.1 Formação docente: Tecendo caminhos

O debate sobre a formação de professores requer ampla discussão e mediação dos conceitos políticos e sociais uma vez que a formação não se limita à aquisição unilateral do domínio dos conteúdos, mas também às dimensões que exigem a dinamização reflexiva numa perspectiva histórica e social.

O processo de formação do professor exige amplo olhar nas ações que o fundamentam, pois subjaz à formação docente concepções que demonstram a subjetividade no processo de ensino. Ora numa perspectiva denominada cognitivista e psicologizante, ressaltando as características cognitivistas do professor como eficiente, ora numa visão fenomenológica existencial: nesta óptica, o professor é o sujeito ativo de sua própria prática.

É nesse contexto de contemporaneidade que o docente se conscientiza do seu ser em constante construção, permitindo uma adequação entre os saberes construídos na formação inicial e em construção permanente na formação continuada, superando dessa forma a fragmentação entre a prática e a teoria. Percebendo que:

A práxis é a atividade concreta pelo quais os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterar-lhe transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoconhecimento, da teoria; e é a teoria que remete a ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-a com a prática (KONDER,1992, p. 115).

Esta reflexão torna-se necessária no cotidiano da prática dos educadores e dos acadêmicos, pois é na prática docente que manifestarão elementos dos cursos de licenciatura, ao se questionar os aspectos constitutivos da formação docente como: marcas, atitudes, experiências, concepções, linguagem, regras, normas, emoções, posições, ditos, dilemas, contradições, saberes, rupturas, processos, teoria e prática, e representações que fazem da construção da profissão docente um universo de dados informativos que nos concede a necessidade de desvelar aspectos construídos a partir de experiências e vivências no cotidiano da sala de aula.

É de grande relevância conhecer como as representações na formação inicial e continuada poderão desvelar aspectos no processo de construção docente, apontando caminhos e possibilidades no sentido de ressignificar os seus conhecimentos, contribuindo para que o professor possa conhecer melhor sua trajetória de identidade docente e possa ainda melhor desenvolver sua práxis pedagógica.

Nas últimas décadas, as políticas públicas para a educação vêm sendo colocadas como alvo por excelência de caminho para a busca da compreensão sobre a docência e sua construção no processo de formação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro perfil de patamar profissional muito superior ao hoje existente, porque é através das experiências e complexidade do processo de ensinar que a prática do professor torna-se mais consubstancial.

Na atual sociedade brasileira, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Nesse contexto complexo, faz-se necessário ressignificar o professor no processo de sua formação. "A docência constitui a base da identidade profissional da educação" (SILVA apud TANURI, 1999, p.84).

Em meados do século XIX, começaram a ser criadas as principais escolas normais para formação de professores em Niterói (1835), Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845), Maranhão (1840) e São Paulo (1846). Em seguida, são criadas as escolas normal, da Paraíba em 1854, de Pernambuco e Piauí em 1864, no Rio Grande do Sul 1870, e de Goiás 1882, sendo a escola normal de Niterói a primeira instituição destinada à formação de professores.

Os cursos de formação em nível secundário, geralmente tinham duração de dois anos e o ensino era de caráter formal e distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas à atuação profissional docente, funcionando de modo precário e irregular.

Com a criação das escolas normais, a ideia era formar professores e professoras para atender a um esperado aumento na demanda escolar. A iniciativa na atividade docente teve início com a prática dos Jesuítas, embora aos poucos esta realidade tenha se modificado. Mesmo assim a sociedade não considerava a mulher uma profissional para atuar na educação com capacidade de assumir ações na formação do indivíduo para o futuro. A conquista por este espaço passou efetivamente por discussões e polêmicas. Diante desse quadro, perdurou a ideia de caber à mulher, perfeitamente esta tarefa, ainda que esta aceitação tenha sido originada do pensamento da relação estabelecida entre mulher/maternidade, reforçando a ideia que a mulher pela sua afinidade com a formação/educação do filho, seria mais apropriada para a tarefa do magistério, ou seja, o Magistério poderia ser representado como extensão da maternidade.

Diante do processo histórico que desencadeou a busca para a efetivação do ensino brasileiro, são compreensíveis os reflexos no nível superior. Embora com muitas tentativas pretendidas sobre a formação do professor em nível superior, ou seja, a criação de Instituto que atendesse a esta clientela têm-se conhecimento de que, por decreto, a primeira faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tenha sido concedida pela Ordem dos Beneditinos. E, em decorrência do atraso que se encontrava a formação do professor em nível superior, o Ministro Francisco Campo estruturou a reforma do ensino superior até então considerada como a maior da história, sendo efetivado em 1934 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), pelo decreto ficou consolidado a lei 1.190/39 que tratou da formação do professor em nível superior no Brasil, sendo essa formação de caráter triplo, como se apresenta: cultura geral, docência e pesquisa. Para corroborar com essa discussão recorremos a colocação de Damis,

Com este atraso de formação de profissionais para o exercício do magistério, é percebido o caráter prático e de cultura eminentemente erudita, somente nas últimas três décadas a discussão em torno do desenvolvimento da pesquisa, crítica, sob o processo de formação do professor no Brasil tem crescido. (DAMIS apud VEIGA 2002. p. 102).

Para melhor organizar a estrutura da educação no país é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, trazendo no bojo do discurso o Ensino Secundário Normal para a Formação de Professores do Primário. Sete anos depois, teve-se o advento da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária, impulsionando os programas de pós-graduação, deixando a pesquisa para este nível e para a graduação a função profissionalizante.

Dez anos após a primeira lei de Diretrizes da Educação Nacional, é elaborada a Lei nº 5692/71, com caráter de obrigatoriedade para os cursos profissionalizantes e preparação de professores com habilitação em Magistério. Este aspecto passa a ser de maior relevância para as discussões ocorridas no cenário educacional nos últimos trinta anos.

O quadro que se apresenta no contexto da educação brasileira é resultado de reformas educativas em vários países do mundo, onde se caracterizaram as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade. Os anos 80 foram marcados pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. Iniciou-se uma ampla mobilização e discussão nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (1994) que, dentre outras ações, buscou implementar políticas de longo alcance para a profissionalização como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996), aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96); os Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais (1997) e os Referências Curriculares Nacionais (1999).

O capítulo da história da educação sobre a formação de professores é um requisito fundamental para a constatação dos avanços que se fazem necessários para educação brasileira. A formação de profissionais de educação no artigo 62 da

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 ressalta:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Diante desse quadro referencial, tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os professores, haja vista a recente regulamentação (Resolução CNE 1/99) que trata da criação dos Institutos Superiores de Educação, apontando algumas incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação de docente, bem como uma exigência estimulada nas disposições transitórias para um prazo de dez a doze anos para a formação de docentes. Embora se reconheça a importância e a necessidade dessa decisão política, muitos educadores e associações de docentes, preocuparam-se com o nivelamento inferior em face da ênfase dada numa formação eminentemente prática desvinculada da possibilidade de pesquisa, da crítica e da reflexão e produção do conhecimento exigidos nas universidades.

1.2 Formação docente: inicial e Continuada

A construção da formação do professor inicia-se no processo de efetivação da formação inicial e posteriormente continuada. O modelo delineado atualmente sobre a formação dos profissionais da educação apresenta-se com a inexistência de um sistema articulado no processo de formação inicial e continuada. Tal fato ocasionou a falta de coordenação e organização das agências formadoras, resultando em ineficácia no desenvolvimento dos cursos de formação inicial, incorrendo em práticas compensatórias de formação continuada. .

Os anos passados na Universidade funcionam como preparação e iniciação para o processo de construção profissional dos educadores, pois os novos dispositivos de formação profissional apoiam-se na ideia de que a formação dos

professores supõe um processo de continuidade no qual toda carreira docente, deve alternar com fases de trabalho de formação contínua, por se perceber algumas fragilidades na formação inicial. No sentido de proporcionar fundamentos para o exercício docente, surge a necessidade de rever os cursos de formação de professores, pois é neste espaço / tempo que a formação se estrutura enquanto base de concepções éticas, psicológicas, pedagógicas e científicas, “considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização de uma identidade profissional” (SCHEIBE apud VEIGA, 2002, p. 55)

Dentro dessa perspectiva, supõe-se um curto número de transformações importantes nas práticas vigentes em matéria de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. “A formação inicial visa a habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas “reflexivas”” (TARDIF, 2002, p. 288).

Em todos os setores da sociedade moderna a necessidade da formação se apresenta. Aos poucos está sendo entendida como válida, uma vez que a informação chega com mais facilidade e rapidez, mostrando-nos os desafios de aprender cada vez mais e, portanto, nos faz ver que é um instrumento que potencializa o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, sendo um mecanismo de democratização do conhecimento.

Como se percebe, falar de formação é algo pertinente, para Honoré, (1980 apud GARCIA, 1999) “formação é geralmente associada a alguma actividade, sempre que se trata de formação para algo”. Dessa forma pode ser entendida como social quando abrange um sistema mais amplo. Como também pode se apresentar de diferentes aspectos conforme se apresenta o ponto de vista do sujeito ou do objeto.

No ensino superior o processo de formação implica a imersão de uma re-elaboração de práticas, no sentido de perceber através de ações reflexivas a produção dos saberes mobilizados no processo de formação inicial do professor. A emancipação do professor através de práticas reflexivas levam-no a ter mais autonomia a refletir na ou sobre a ação (ZEICHNER, 1993).

Para tanto, empregar a prática reflexiva no processo de formação requer

um olhar crítico e criativo por parte do profissional. Diante do contexto atual, as reformas educacionais visam a dar respostas satisfatórias à sociedade embora faltem ainda as condições apropriadas para atender a estas solicitações. Assim, a proposta da Formação Inicial e Continuada perpassa por esta ideia estruturada no esquema que segue:

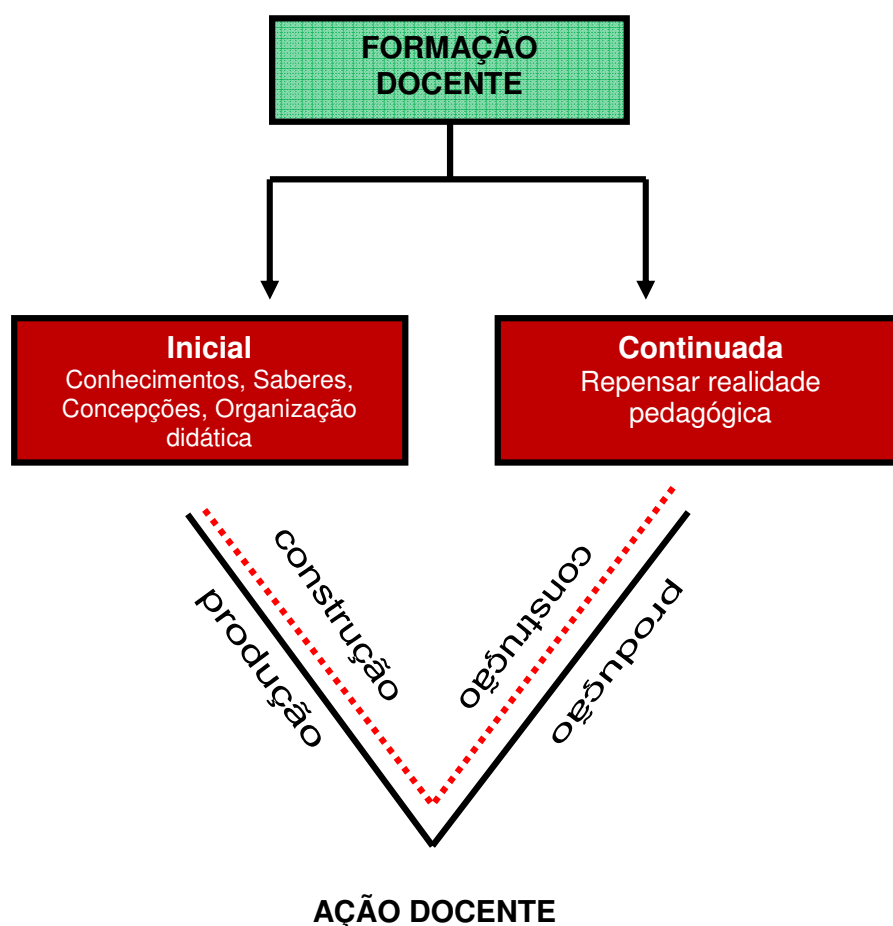


Figura – síntese do processo de formação
Fonte: organizado a partir de estudo e pesquisa.

O quadro que se delineou aponta para uma dimensão que se considera significativa no ir e vir na trajetória da construção da formação do professor, ou seja, ambas as formações com suas especificidades concorrem para a construção,

produção e mobilização de saberes, pois, segundo Bolívar (2002), a formação provoca especificamente a produção de novas competências, ou seja, é necessário haver um referencial proveniente da formação inicial para que o processo de reconstrução e transformação do conhecimento se reconheça nas práticas escolares.

A formação docente se constitui no processo de formação inicial e continuada. E ambas as formações concorrem para preparar os futuros profissionais para atuarem nos espaços escolares com práticas mais criadoras. Por esta razão, falar dos saberes pedagógicos dos docentes universitários é uma discussão que vem se ampliando a partir dos anos 90, considerando-se que é na formação inicial que a proposta de práticas pedagógicas emancipadas devem ser discutidas e inovadas, devendo a formação continuada passar por um processo de re-elaboração constante, sendo ambas as práticas fator importante a contribuir para a qualidade da formação de professores. Portanto os aspectos apontados como: conhecimento, saberes, concepções, organização didática são mediadores de construção e produção de saberes galgado no paradigma de que o ensino e a pesquisa sejam mecanismos de efetivação de práticas consolidadas.

O processo de formação docente se apresenta também na formação continuada. No quadro apresentado, consideramos como algo que viabiliza ao docente repensar a realidade pedagógica com todos os dilemas que se apresentam, as simbologias, os ritos do cotidiano, as relações interpessoais e pessoais. (MARIM, 1995 apud ROSEMBERG, 2002, p. 47), considera,

[...] a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão.

Por isso, uma das propostas é pensar o professor universitário como colaborador do crescimento do volume de informações e conhecimentos novos, necessitando de uma re-elaboração permanente dos saberes construídos e

produzidos em sua prática pedagógica tendo em vista que esse olhar crítico torna-se um elemento considerado importante na produção e qualidade do ensino na universidade.

Portanto, compreender esse caminho é perceber que a formação inicial e continuada não devem ter como única finalidade proporcionar as competências profissionais, mas sim possibilitarem ao futuro educador uma prática mais reflexiva. Guarnieri (2005) afirma que as condições de formação (inicial e continuada), trabalho, salários e apoios ao trabalho do professor são consideradas muito mais restritivas do que facilitadoras do exercício da reflexão.

Isso remete à compreensão de que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de novos paradigmas, pautados na formação cultural e científica. Uma das tendências atuais é considerar que a formação cultural deve ser adquirida antes da formação Inicial na qual se concentraria principalmente a formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, ou seja, é preciso propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pela realidade contemporânea, como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a super-informação, o relativismo ético, a consciência ecológica entre outros. Isso implica em integrar os professores de profissão no próprio currículo de formação inicial para o ensino os quais se tornarão, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes (TARDIF, 2002). Para Guimarães (2004, p. 100), “o processo de Formação Inicial envolve um aspecto temporal início/fim, além de pressupor certo centramento do futuro profissional e aspectos próprios do curso (horário, disciplina, leituras, avaliação, etc)”.

Tardif (2002) discute que a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas. Formação através dos pares, no cotidiano do seu fazer pedagógico, em que sejam envolvidos professores e todos os agentes educacionais.

A perspectiva é de uma formação permanente, considerando como elemento central dessa formação a compreensão da melhoria da aprendizagem com

resultados mais satisfatórios e melhor qualidade da educação. Prioriza-se nessa proposta a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, segundo Christa:

A educação continuada se faz necessário pela própria natureza do saber fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que constituímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTA apud LIBANEO 2004, p. 79).

O que se espera é que o educador, na sua formação inicial, na qual são potencializados os períodos histórico, social e econômico, os conflitos, laços, relação teoria x prática, os professores e suas subjetividades, o currículo, o estágio enfim, que as representações possam desenvolver suas competências básicas numa perspectiva propiciadora do exercício da capacidade de continuar aprendendo, “administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000 p.169.). É desejável que o debate surja das necessidades dos professores repensarem sua prática, sentindo-se responsáveis pela sua própria formação contínua e que esta preocupação parta de uma ação compartilhada entre os profissionais da educação.

Necessário se faz, antes de qualquer ação, que o professor retome seu aprendizado formal, acadêmico e possa dar-se conta de que o saber é uma plural possibilidade oferecida a todos, sem que haja um único detentor. Com essa visão, o processo passa a ser uma rede e não uma rota na construção de sua formação. Bolívar (2002, p. 121) complementa que “uma prática formativa, seja individual ou coletiva, pode ser analisada como mobilização de saberes e trajetórias anteriores para uma situação de produção de identidade”.

A formação precisa, intencionalmente, possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, entendida aqui como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para aprendizagem. As exigências do mundo atual apontam para que o professor tenha ações criativas e contextualizadas para promover conhecimentos globalizados.

Tudo parece indicar, portanto, que uma boa formação profissional deve reunir as competências de alguém que envolva conceitos, identifica o problema, apresenta-o, imagina-o e aplica uma solução garantindo o seu acompanhamento. Nesse sentido, para serem profissionais de forma integral, os professores precisam constituir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, autônomo, criativo e responsável conforme se percebe nos Referenciais para a Formação de Professores:

A concepção de competência aqui definida distingue-se do conceito behaviorista. Trata-se de uma competência que define um ato, num saber agir que necessita ser reconhecida pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode e deve ser promovida em termos coletivos. Não se trata de instituir um modelo único de professor competente. Há maneiras de ser um bom professor, e isso implica num estilo próprio, em envolvimento pessoal. Para isso é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo: Aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente (BRASIL, 1999, p. 61 e 62)

O desenvolvimento da competência no espaço escolar permite ao professor uma relação de autonomia na prática pedagógica, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de metodologias, recursos e conhecimentos pessoais, subjetivos na ação pedagógica, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para oferecer respostas à situações complexas que se apresentam no cotidiano dos espaços educativos.

Dessa forma, o processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e contínua, embora não sejam os únicos caminhos da profissionalização do ofício do professor, mas continuam sendo referenciais que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. "A formação de professores é algo, que se estabelece num Continuum" (NOVOA apud TARDIF, 2002, p. 292).

A natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento seja vivenciado na formação inicial e se estenda ao longo da carreira de professor. Caso contrário, haverá sempre uma dissonância entre os avanços conseguidos nas agências de formação e a reformulação curricular e da pesquisa didática como acontece nas escolas onde se

dá o exercício profissional. Mesmo que a formação inicial seja importante e insubstituível meio de elevar o nível e de transformar a competência dos futuros professores, essas possibilidades não são as únicas e têm as suas limitações. Os significados apresentados nesse processo efetivam-se no âmbito profissional e pessoal. Por isso, a aprendizagem é um fator que deve ser analisado, pois quando bem otimizado trará grandes retornos, conforme afirma Pacheco,

A formação tem em conta a história e a ação dos professores como fatores estruturantes das aprendizagens, das interpretações e utilizações que delas venham a fazer. A formação transforma-se num processo de consciência do mundo e de elucidação do significado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber, e traduz-se na não-dissociação do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal. (2008, p. 28)

A educação precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas. Nessa diretriz, pensar num sistema de formação de professor supõe que as agências formadoras precisam reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino e aprendizagem.

Não basta repensar os elementos constitutivos do processo pedagógico, ou seja, as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos-atores reflexivos, capazes de pensar epistemicamente. Profissionais que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes auxiliem mais do que saber conteúdos e receber informação, importante é estar frente à realidade e, poder reagir diante das circunstâncias históricas.

Assim, diante das exigências da contemporaneidade, a formação inicial e continuada de professores têm correspondência com as concepções mais novas do processo ensino aprendizagem. Elas se contrapõem às tendências dos sistemas de ensino de 'treinar' professores, oferecer cursos 'práticos', pensar 'pacotes' de novas teorias e metodologias distanciadas do saber de experiências dos professores. Neste sentido, os professores deverão compreender o enfrentamento de dilemas que serão confrontados entre os teóricos, concepções apreendidas e a realidade da sala de aula, o que se tornará um aprendizado para o professor iniciante em sua função pedagógica. Para Guimarães (2004, p. 101)

Alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um *lócus* privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar, de inserção na profissão e de desenvolvimento de uma identidade profissional: é um processo coletivo de formação e de início de carreira, em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais, além de dificuldades profissionais dos alunos, que demandam “soluções urgentes”, entre outros. Contudo, é necessário que ela se torne espaço também para a experiência, para a insegurança, para os anseios profissionais e as ansiedades em relação à prática docente trazidos pelos alunos.

Repensar a formação inicial de professores implica entre outras reflexões: pensar que a qualidade do ensino perpassa especificamente por uma formação adequada, ou seja, uma concepção de formação crítico-reflexiva, no entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria, o fundamento de uma prática melhor estruturada.

A atual conjuntura aponta para o fato de que temos que rever a formação docente, pois em algumas situações atende somente às necessidades do contexto econômico. Para tanto, temos que trabalhar a formação do professor, redefinir seu papel como mediador do processo ensino aprendizagem. Temos ainda que valorizar sua experiência, porém deixando claro que suas concepções são voláteis e podem sofrer aperfeiçoamentos que o tornarão mais eficazes.

Na profissão docente é essencial considerar a importância da criatividade na solução de cada nova situação vivenciada. É por essa exigência de criação na resolução das questões da prática que uma lógica de previsibilidade positivista não é suficiente na ação docente. Contreras (1997) alerta para essa complexidade das práticas profissionais como o caso da docência, que enfrenta situações ambíguas que, por essa natureza, não se resolvem com as transposições de regras de decisão e modelos. São estas características da profissão docente: a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica.

É oportuno salientar que não se pode esquecer a relevância da formação constante do educador re-significando a sua identidade. Todos os estudos e enfoques a autores que abordam esta temática foram considerados suportes teóricos dos quais se fez para fundamentar a consecução da proposta desse estudo. O intuito foi desvelar aspectos que não se pode afirmar considerando apenas o que

se apresenta no cotidiano do contexto educacional, mas buscar fundamentos para compreender com mais respaldo o que se vê.

Sabe-se que a formação do professor perdurou por muito tempo pautada na concepção da racionalidade técnica ou prática. Têm-se consciência de que ambas são necessárias, mas não atendem de forma suficiente à formação do professor para o desenvolvimento de prática mais reflexiva.

A proposta é tratar o processo de formação de professores numa perspectiva que direcione o futuro profissional para ações dialéticas e que, por intermédio de suas bases teórica/metodológicas, contribuam para o modo de ser e estar na docência.

Entretanto, essa preocupação sobre o processo de formação docente vem ao longo da história mostrando resistência quanto aos diferentes enfoques e dimensões. É visível a existência do modelo clássico nos programas de formação. Por isso, faz-se necessário o surgimento de novas tendências de educação continuada em que seja possível tratar o processo de formação voltada para o professor reflexivo, sendo o próprio ambiente educacional o eixo central mais adequado para essas reflexões. Ainda que a Universidade continue possibilitando a fomentação da produção do conhecimento, a escola deve ser o foco central de discussões voltadas para a realidade com a qual o futuro profissional da educação se deparará.

1.3 - Resignificando a Formação docente: exigências do século XXI

Diante da atual conjuntura social, a educação para o século XXI, numa perspectiva emancipada surge como uma alternativa para o desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade. Ela possibilita que os seres humanos sejam inseridos no contexto social de forma reflexiva, permitindo o conhecimento dos problemas atuais e os ajudando na construção das habilidades e das competências para atuar no mercado de trabalho.

A educação para o século XXI deverá possibilitar ao sujeito a construção de uma trajetória de vida cidadã em que o indivíduo tenha merecidamente acesso a todos os bens dispostos na Constituição Federal (1988), principalmente no que tange à educação, permitindo o desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho, proporcionando uma releitura do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a autonomia e a práxis cotidiana no entendimento crítico e político.

Nesse contexto, advogar a favor de um ensino construído através da proposta de atendimento à sociedade nas suas mais diversas exigências requer uma mudança de paradigma que impõe, entre outras medidas, repensar o próprio sentido de formação. Para Novoa (1988), a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Diante disso, durante todo o percurso da vida o indivíduo implicitamente faz e refaz os seus conceitos. Formar-se de acordo com Fery (1991, p. 43) “...nada mais é do que um trabalho realizado através de meios que são oferecidos, ou que o próprio procura”. Esse discurso axiológico denota um componente pessoal explícito no processo de formação. Embora este aspecto não seja o início, Debesse (1987) distingue nesse processo a autoformação em que o indivíduo tem controle dos objetivos e sobre os propósitos da própria formação. No caso da heteroformação, o conceito é oferecido de fora para dentro, por outros envolvidos neste processo. A interferência que se efetiva entre os pares num processo de atualização de conhecimento, essa formação está ligada ao pensamento alemão - configuração de um sujeito autoconsciente referente ao termo *bildirng*¹.

Esse modo de compreender a formação está ligado ao perfil das necessidades que emergem na sociedade atual, retrata um processo de reflexão na ação, transcendendo a ação de treinar ou cultivar ações.

Cabe nesse entendimento ressaltar elementos decisivos no processo de formação, especificamente quando tratamos da formação especializada, pois está presente, nesse caso específico, o currículo da formação do professor que deve

¹ Termo utilizado para se referir à formação, significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente

seguir o preconizado na atualidade, ser aberto e dinâmico, adaptar-se ao movimento de mudanças ocorridos na sociedade. Primeiro, porque um processo de formação envolve muitos aspectos tanto para quem ensina como para quem aprende; segundo, a interlocução entre formador e formando é necessária para que os objetivos propostos sejam atingidos.

Diante disso, percebe-se que a formação se apresenta como um fenômeno complexo e que, embora haja uma manifestação de mudança de paradigmas, ainda persiste a idéia de educação muito ligada ao ensino como treino. É possível que, através do processo da interformação, os professores possam encontrar alternativas de melhoramento tanto no plano pessoal como profissional.

O processo de formação poderá ser caracterizado como algo intencional em que o indivíduo sente necessidade interna e externa (sociedade), permitindo, com esse movimento, uma mudança consciente para atingir determinados objetivos.

Para tanto, será necessário articular elementos que apontam para o processo organizado e instituído no qual os sujeitos do processo formador e formando, assumam a postura como duas pessoas adultas que se completam em atividades inteligentes.

Diante da realidade educacional, ser professor em qualquer grau e/ou nível de ensino no Brasil é uma ação que vem sendo muito debatida no cenário social brasileiro. Todo nível de ensino requer do profissional/educador a formação adequada para o exercício consciente da sua tarefa de ensinar. Isso significa que é necessário preparar os educandos de maneira que possam se situar no contexto em que se encontram.

Essas reflexões na atualidade são necessárias, principalmente, quando se discute a competência do professor universitário. Por se tratar de um campo específico da formação de profissionais, não se percebia a grande fragilidade em algumas situações da ação desses profissionais como requisitos importantes para a docência superior.

Obviamente, há de se ressaltar que tais ações eram resultados do modelo de ensino superior implementado no Brasil (Francês – napoleônico - cursos

profissionalizantes). Dessa forma, para ser professor universitário, bastaria que o profissional fosse renomado, com sucesso nos seus empreendimentos profissionais. Exigência feita ao professor com bacharelado ou competência no exercício de sua prática docente. Atualmente, algumas exigências foram postas para o desempenho da prática do professor universitário como ter pós-graduação, em *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Ainda que se tenha observado mudanças em relação à preparação e formação do profissional, percebe-se que as exigências em torno do domínio de conteúdo e da experiência profissional, em algumas disciplinas, continuam insuficientes. O entendimento é que ensinar é apenas ministrar aula, discursar, palestrar sobre um determinado assunto.

Essa concepção de ensino somente como organização de palestra está sendo superada. Os docentes começam a perceber outras dimensões da ação docente que vão além da formação acadêmica, buscando agregar conhecimentos e competência pedagógica.

Aliado a essa concepção, ressignifica-se o conceito de pesquisa. Embora seja um dos objetivos da universidade ao longo da história, não foi exercida como um investimento em ação. Recentemente e diante da tentativa de superação do paradigma conservador, de acordo com Behrens (2005), de maneira geral, os professores têm mantido uma ação docente assentada em pressupostos do paradigma conservador que sofre influência do pensamento newtoniano-cartesiano², e a reafirmação do paradigma inovador – formar um sujeito crítico e inovador que busca implementar o espírito investigativo e interpretativo do conhecimento.

Ser e tornar-se professor universitário perpassa primeiramente pela exigência de formação superior. A docência no ensino superior requer formação no campo de ensinar. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, art. 66 diz: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

² Visão do mundo de maneira compartimentalizada separando a razão do sentimento, a ciência da fé, a mente do corpo.

Para o desempenho dessas funções no ensino superior, exige-se docentes com qualificação, o que pressupõe o domínio de concepções pedagógicas e instrumentação metodológica para desenvolver com maiores fundamentos os estudos e pesquisas.

Em face dessas considerações, o ensino superior precisa rever outros aspectos específicos desse campo de ação, como: estruturação dos currículos dos cursos, valorização do professor, investimentos na pesquisa e promoção de concursos públicos. O professor ao exercer sua docência deverá perceber que o seu trabalho está voltado para possibilitar o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

No Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a representação total de professores universitários não ultrapassa o percentual de 7,2, aproximadamente. Dados do INEP apontam que no ano de 2001, havia 3.057.600 professores no Brasil, sendo apenas 219.947 no ensino superior. O que ainda é pouco, considerando a necessidade de mais produção científica no país. O que se deseja é que as políticas públicas voltadas para o campo de ensino tomem providências no sentido de ampliar os recursos para o atendimento dessa demanda.

A sociedade do conhecimento demanda repensar a Educação Superior, e em especial, a prática pedagógica dos professores, contemplando as seguintes visões para o século XXI: (BEHRENS, 2006, p. 29-30).

Visão de totalidade - considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo;

b) Visão de rede, de teia, de conexão - considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos;

c) Visão de sistemas integrados - considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada;

d) Visão de relatividade e movimento - considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento;

e) Visão de cidadania e ética - considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz (BEHRENS e ALCÂNTARA, 2001)

O que é apresentado neste documento é uma catarse sobre o ensino superior, repensando os caminhos que conduziram o aprendizado que serviram em dado contexto histórico, social e econômico, mas que precisam ser re-elaborados. O professor do ensino superior, revestido dos objetivos da universidade, deve provocar mudanças sociais e econômicas com vistas aos avanços científicos, promovendo uma qualidade de vida mais cidadã.

O ingresso neste nível de ensino normalmente ocorre mediante concurso público, subtende-se que os conhecimentos e habilidades dos professores participantes desse processo avaliativo encontram-se à altura do exercício de sua função, ou seja, é um mecanismo de chegar a tornar-se professor universitário, mas não significa que estão “prontos” para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nesta instância de ensino.

É interessante destacar que o acesso à docência superior se configura como um nível de excelência para a carreira do magistério. O professor nessa condição, no exercício do seu trabalho, recebe os indicativos pedagógicos da ação docente, o que inclui a organização dos aspectos didáticos como planos de ensino, ementa, horários e outros.

Dessa forma, caberá ao professor organizar as atividades de ensino e de aprendizagem que são da sua responsabilidade. Como afirma Rosemberg (2003, p. 34), “o professor – bem como a sua formação, só poderá ser um dos pilares inovadores das universidades se a ele forem dadas condições objetivas e subjetivas de existência, mas principalmente de sobrevivência pessoal e profissional”.

A necessidade de dar-se continuidade ao processo de formação dos docentes situa-se nas possibilidades de manter atualizadas as aprendizagens e poder acompanhar as modificações no âmbito do conhecimento em prol de uma sociedade em constante transformação.

Participar de eventos em que o conhecimento seja o foco das discussões, é um fator que contribuirá para promover articulação em torno do ensino e aprendizagem. A formação continuada agregará como afirma (NÓVOA apud ROSEMBERG, 1995), três eixos estratégicos: a pessoa do professor e suas experiências, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

Cada eixo conduzirá o processo de estudo para pontuar reflexões acerca da educação, revelando que todos esses pontos são condutores necessários para o processo de emancipação do homem e os sujeitos mediadores desse processo deverão estar conscientes dessa tarefa.

Esse cuidado de estar sempre repensando sua prática é necessário a todos os professores universitários, pois atualmente não serve só à prática de ensinar (transmitir, veicular conhecimentos), mas ensinar na sua dimensão mais completa. Para ser professor é necessário que tenha conhecimento, formação, mas, sobretudo que seja um conhecedor do ser humano, pois o processo de formação requer do professor uma visão multidimensional do ensino e da aprendizagem.

Um aspecto que também merece ser apresentado nesse estudo é a avaliação institucional que é característica profícua do processo de sinalização de práticas, de estrutura, de organização. E, quando bem planejada, revela aspectos muito particulares do processo educacional.

Diante disso, os programas de políticas públicas devem encaminhar sugestões que imperem uma nova ordem de ensino. As exigências da sociedade em relação ao profissional são inúmeras, os ramos do saber se ampliam num movimento gigantesco e a globalização contribui para a rapidez dessas mudanças. Por isso, a educação deve acompanhar essas transformações, oportunizando situações de ensino em que o profissional encontre o seu espaço na sociedade, ou seja, a Universidade deve ensinar para a cidadania.

1.4 Docência Universitária e Prática Pedagógica no processo de formação do professor

Ao longo da história da educação no ensino superior, muitos caminhos foram percorridos, as inovações no processo de ensinar tornaram-se necessidades que cada vez se fortalecem no conjunto de situações impostas pelas exigências sociais. Conforme postula Campos ao afirmar que:

A universidade constitui-se como espaço de problematização, questionamento e desenvolvimento de práticas técnicas e tecnológicas. Com as exigências da sociedade moderna, a universidade vai desenvolver uma missão de grande importância: a formação de recursos de alto nível. Daí sua responsabilidade pela profissionalização, requerida pelas necessidades fundamentais da sociedade. Em síntese: a universidade é a consciência crítica de uma sociedade (CAMPOS, 2007 p. 32).

É mister ressaltar a importância que tem a Universidade no processo de formação do cidadão. É necessário se repensar suas ações e seu papel no aprimoramento do saber, para que deixe de ser vista somente como objeto de obrigação no sentido de obter a certificação para aqueles que a buscam e passe a ser encarada como um espaço de excelência no tocante à crítica, à autonomia e à produção dos saberes. Para Ericone (2004, p. 51), “a Universidade, de forma especial, não poderá perder de vista que a inovação é um desafio a ser enfrentado para que realize seu principal fim: educar para uma sociedade que não existe”.

Diante deste novo paradigma crítico e reflexivo, os conceitos produzidos deixam de ser somente informativos para gerar novos conhecimentos, transformando-os em compreensão do mundo e da sociedade. Diante da complexidade dos fatos, o aluno será capaz de inserir-se na realidade. Assim, a universidade, além de produzir, fomentar, refletir sobre o conhecimento universal estará cumprindo com o seu papel social que é fundamental no desenvolvimento intelectual do aluno.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor na atualidade necessita urgentemente de reformulação pedagógica que preconize uma educação voltada

para o processo de emancipação social. Cunha (1997 apud BEHENES, 2005 p.55) comenta que,

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados informações e argumentos. Acrescida da valorização da ação reflexiva e a disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.

Desenvolver uma atitude pedagógica segundo esta concepção de prática é criar possibilidades para que o professor na docência superior compreenda que a aprendizagem para tornar-se significativa, precisa perceber o aluno como pessoa, como um todo, suas ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade e profissão. Masetto, (2008).

É importante considerar que para este processo desenvolver-se no cotidiano das atividades acadêmicas, o professor, no conjunto de suas competências e habilidades precisa redefinir algumas dimensões próprias de sua formação. À dimensão ética e política são importantes no trabalho do educador. Ambas são necessárias no processo de autonomia, apresentando-se de forma decisiva na tomada de posição da ação docente, segundo Candau (2005) dimensão política / social contempla toda prática pedagógica. A dimensão técnica científica se constitui na base teórica para fundamentação da prática. A dimensão afetiva é considerada essencial na relação, professor - aluno e aluno – aluno. Neste caso, ambos assumem juntos o processo de aprendizagem.

Ao perceber-se a importância do entendimento dessas dimensões para a organização e compreensão do processo ensino aprendizagem, possivelmente o processo de crítica será mais presente na prática docente, haja vista que se observem algumas dificuldades apresentadas na tomada de posição do professor frente a este novo paradigma do processo de ensinar. Possivelmente, encontram-se resposta para essas atitudes na história da formação do professor, visto que, o conjunto de situações historicamente construídas ao longo da sua formação traduz com clareza as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de

ensino as quais predominam na sua prática docente. O desafio, no entanto, é refletir sobre a importância de ressignificar a docência no ensino superior partindo de um novo paradigma de ciência que se apresenta na pós - modernidade. Para Paulo Freire,

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a coerência. Freire (1997. p. 72).

Esse paradigma crítico nos leva a entender que o ensino aponta para uma nova ordem, utilizando-se da flexibilidade, do diálogo e da dialética, considerando a possibilidade do limite, do discurso como aspectos inerentes a prática da formação humana. Esta proposta sugere a universidade a redefinir a organização curricular no intuito de superar a característica do conhecimento fragmentado. Segundo Pimenta (2002), esse tipo de ensino é oriundo de concepções e práticas tradicionais trazidas pelos jesuítas. E, embora tenha se intensificado no Ensino Superior, também teve seu momento ameno nas séries iniciais, o que por sua vez não deixa de ter os seus reflexos, quando o aluno chega até a universidade.

Com uma postura de ensino fechado e extremamente competitivo, o próprio ensino torna-se um espiral sem interrupções de práticas conhecidas como veladoras de produtos. Contrapondo-se a essa postura não só no ensino superior, mas também nas séries iniciais, deseja-se que a educação postule práticas que provoquem no aluno um anseio pelo conhecimento na perspectiva de ter a capacidade de produzir novos saberes. Como afirma Hengemüle (2007), os conteúdos aprendidos não podem mais ser vistos como estanques, fragmentados e sem história. Pelo contrário, se surgiram e aqui estão, é porque têm uma razão de ser.

Isto revela a importância de conhecer o alunado com o qual se irá desenvolver ações pedagógicas, pois é nesse momento que o acesso aos saberes estarão presentes numa proposta de perceber o aluno como sujeito partícipe deste projeto maior da formação humana - a Educação.

A partir desse olhar, articular saberes no trabalho pedagógico do professor é compreender que, subjacente a sua prática, existe uma concepção de cultura possibilitadora de uma visão de mundo delineada na intencionalidade de sua prática. A partir dessas influências políticas, surge o discurso sobre competências, pois com esta, será possível, *a priori*, articular o compromisso político, ético e social.

Para Campos (2007) a cultura e o diálogo constituem aspectos na construção dos saberes docentes. Considerando que essa cultura é subjetiva e própria do professor, começa-se a perceber que a prática docente no ensino superior, como em qualquer nível ou profissão, necessita de investimento específico não restrito somente à formação inicial, ou ainda do mestrado e doutorado, ou mesmo no exercício prático da profissão. Pode se confirmar que tudo isso aglutinado é necessário, porém se exige a competência pedagógica como fator inerente à natureza da ação do educador, na área da docência em que esteja inserido. Tais pensamentos se coadunam com as ideias de Pondera Giesta, (2001, p.20) quando este afirma que

O docente universitário que contribui na formação de professores, se não tiver bem claro o foco da reflexão e se não evitar a rotinização dos exercícios de observação e análise do cotidiano escolar, pouco estará colaborando para a mudança esperada.

Na última década, a sociedade vivencia o avanço da globalização, que é inovadora e a revolução tecnológica no seu processo de comunicabilidade, torna acessível o universo de conhecimento com mais rapidez.

Ante essa nova ambiência, verifica-se a urgente necessidade de se articular um diálogo também em outras dimensões onde professor que até então se portava como um agente que apenas repassava “conteúdos” se perceba como um aprendiz intelectual nesse contexto de comunicabilidade. Demo apud MACIEL (2004) diz que uma universidade que apenas repasse conhecimento, além de superada no tempo, é desnecessária, porque o acesso à informação disponível está sendo tomado com vantagens reconhecidas pelos meios eletrônicos. Por essa razão, o professor precisa conscientizar-se do processo contínuo de reformular o seu aprendizado, o que é necessário, pois a sociedade é movimento e o professor

precisa acompanhar esse processo. Por essa razão, diante dos avanços das tecnologias, o papel do professor repassador de informação está ultrapassado, Masetto(2003).

Embora se diga que tanto o aluno quanto o professor não podem ser considerados como parte desses meios eletrônicos, eles poderão ser considerados instrumentos de reorganizar a informação, incorporando situações criativas aos princípios do processo de aprendizagem.

Se a informática é um paradigma no espaço educacional, precisa-se compreender que ela tem contribuído sobremaneira nesse processo, haja vista a idéia de se conceber a universidade ainda com a estrutura, a metodologia, professores, alunos, burocracia, aspectos que ainda não se reconstruíram no tempo. Para uma mudança acontecer, é necessário que se busque a emancipação desse conjunto de aspectos e que a universidade retome sua tarefa primeira da construção do conhecimento, como sugere Perrenoud apud Veiga (2006, p. 132), a iniciação à pesquisa poderá ajudar os professores a adotarem a:

prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir, e agir tirando conclusões e, inversamente para antecipar os resultados de determinados processo ou atitudes.

A partir dessas referências, poderá se apresentar como uma das condições *sine qua non* na perspectiva de práticas pedagógicas que aproximem a educação da sociedade e que se tenha como conseqüência desta prática, a liberdade humana.

Entende-se que as práticas pedagógicas do professor do ensino superior bem como a produção dos saberes são indicadores pontuais para ampliar uma discussão no universo educacional. No entanto, nosso interesse em estudar essa temática visa ao favorecimento do processo de re-estruturação política e pedagógica no tratamento desses saberes, os quais são produzidos nas práticas do professor e que merecidamente suscitam uma ampla reflexão no processamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Dessa forma, para consolidar esse

argumento evocamos, Tardif (2002, p. 39) ao postular:

os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social de profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

Portanto, no que concerne à prática pedagógica do professor no ensino superior, os desafios são evidentes, pois tratar desse campo do saber não é uma tarefa tão simples; requer, entre outras intenções, a preocupação em poder contribuir com os avanços científicos, através de práticas reflexivas e emancipatórias. Refletir sobre este tema sempre será adequado, pois os avanços tecnológicos exigem a parceria no campo da investigação e da produção científica. Conforme ressalta Pimenta,

Cabe à universidade enquanto agência promotora dos saberes científicos, investigados tratar o conhecimento/ciência transformando-o em saber escolar, possibilitando a sua efetivação em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem institucional. (2002, p.225)

Nessa rota de reflexões e discussões, tem-se consciência de que a atividade profissional do professor em qualquer nível, em qualquer realidade, só terá sucesso quando se perceber dialeticamente as dimensões do processo ensino-aprendizagem.

1.5 – A pesquisa no processo de formação do professor

A prática pedagógica é uma discussão que tem tomado de conta dos espaços escolares e acadêmicos nos últimos anos no Brasil e em outros países. No Brasil na década de 80, um processo de transição sobre a formação do professor tem ratificado a afirmação de que o educador não está contribuindo suficientemente para que os alunos desenvolvam com competência suas aprendizagens.

Diante disso, os profissionais da educação vêm colocando em discussão a concepção de ensino, a função social da escola e a relação entre o conhecimento escolar e a vida social do aluno. Dessa forma, urge que se proponha uma nova educação escolar, um novo perfil de professor com novas práticas pedagógicas "...o novo papel do professor, o de preocupar-se com a formação de iguais". (FAZENDA 2007, p. 138)

Assim, esse movimento vem apontando para outras formas de conceber o ensino e para isso, torna-se necessária a profissionalização de professores que é concebida na formação inicial em nível superior, embora não seja ainda garantia de sucesso efetivo, mas é um momento que possibilita construir suas práticas, remetendo-as para possíveis situações de reflexão crítica.

No entanto, compreende-se que a superação dos limites de práticas obsoletas terá uma nova concepção quando a ideia da pesquisa tornar-se um instrumento concreto no processo de formação do professor e que seja capaz de possibilitar a produção e a construção dos saberes com perspectivas para o desenvolvimento da cultura profissional, sendo necessária a incorporação de procedimentos investigativos capazes de proporcionar a compreensão de práticas docentes, oferecendo condições melhores para entender o que se faz no cotidiano escolar/educacional. Dessa forma, a prática da pesquisa auxilia na construção de situações de ensino numa perspectiva mais emancipatória e menos praticista. Diante dessa assertiva, Maciel (2004, p. 111) complementa

A história nos revela que muitas "profissões" foram engolidas pelas novas necessidades sociais. Não se tem mais necessidade do professor que ensine tão-somente a ler, escrever e contar. O professor necessário, hoje, é aquele que possibilita aos alunos grandes momentos de reflexões, de articulações entre o escrito e o interpretado, entre o teorizado e o real.

A prática investigativa do professor ajudará o aluno a compreender, por meio da reflexão, os fenômenos complexos que acontecem no espaço da sala de aula. A Universidade, através das práticas pedagógicas dos docentes, deve afirmar essa tomada de postura, pois a produção dos saberes permeados pelo processo de investigação poderá fazer da pesquisa um eixo articulador do conhecimento no

processo de formação inicial nos cursos superiores. A pesquisa utilizada como instrumento de aquisição do conhecimento estará apoiando-se numa perspectiva pedagógica e epistemológica na qual a produção do conhecimento seja o princípio ativo em que os sujeitos aluno/professor sejam partícipes desse processo de problematização. Segundo Marli André (2005), a pesquisa pode tornar o sujeito - 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.

Essa nova proposta de produzir conhecimentos com o auxílio da pesquisa não é uma tarefa fácil; é um desafio que precisa ser analisado como uma proposta que necessita ser ampliada e compartilhada por todos que percebem na educação um projeto de emancipação de sujeitos livres e autônomos.

Na história do Brasil, a ideia de pesquisa somente em fase recente começa a ser veiculada nos cursos e mais precisamente nos cursos de pós-graduação. Somente nos anos sessenta, foram criadas as instituições que incentivavam a pesquisa científica como o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, e a Fundação Nacional de Pesquisa - FUNDEP. (IBIAPINA, 2006). Interessante abordar que o orçamento dos órgãos mencionados acima não destinava verbas para programas de pesquisa em educação; o incentivo à produção de pesquisa era voltado para a área tecnológica. Com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, Programa de Informação e Comunicação para Pesquisa - PROSSIGA, e outras agências de fomento que oficialmente estimulam a pesquisa em educação, passando a ser desenvolvida nas Universidades, e particularmente nos programas de pós-graduação.

Convém destacar que, politicamente, essa tomada de posição na disseminação do estímulo à pesquisa teve um preço, pois o Estado de alguma forma controlava o exercício da crítica desenvolvido no contexto da universidade, desvirtuando de algum modo o percurso do processo da crítica. Alguns fatores são observados como a falta de articulação entre o ensino e pesquisa, recessão econômica muitas vezes interrompendo o resultado das pesquisas, provocando uma

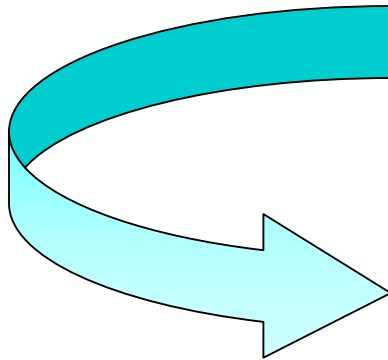
série de consequências no processo de desenvolvimento investigativo, pois *a priori* o que seria um ganho para a sociedade passa a ser um espaço de conflitos, visto que o objetivo era a produção científica na Universidade e não a fragmentação de ações e pensamentos dos atores do processo.

É interessante abordar que a pesquisa predominante era desenvolvida na abordagem quantitativa. Gouveia (1971) afirma que, no Brasil as pesquisas tendiam mais para paradigmas reprodutivistas e simplistas. Com movimento que é próprio do conhecimento, os enfoques também se ampliam e se diversificam. Afirma Gatti (2000) o perfil da pesquisa educacional abre espaços a abordagens críticas, fortalecendo a pesquisa qualitativa, que envolve um conjunto diversificado de métodos e técnicas de análise, como os estudos antropológicos e etnológicos, estudo de caso, pesquisa ação, análise de discursos de narrativas e de história de vida, todas apoiadas pela perspectiva crítica, principalmente quando são desenvolvidas nas ciências humanas.

Conforme estudo para a compreensão da política de formação do professor, observou-se que, diante de tantas incertezas sobre o processo de ensinar e dos desafios que lhes são inerentes, cabe a universidade, através dos seus mediadores professores e alunos, respaldados pelas políticas públicas que implementam a educação, desencadear meios didático-pedagógicos para redirecionar os resultados do processo de formação do educador.

CAPÍTULO II

SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma reflexão na prática



CAPÍTULO 2

SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma reflexão na prática

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta”(FREIRE,1996,p.109)

O propósito deste capítulo é refletir sobre os saberes produzidos no cotidiano das práticas dos professores dos cursos de licenciatura, bem como compreender como estes saberes (experenciais, disciplinares, curriculares, pedagógicos) se apresentam no processo de formação docente. A prática do

professor universitário tem sido foco de muitas discussões por parte de educadores e pesquisadores em face das exigências do novo milênio que se encontram na ordem do dia como desafios urgentes a serem re-elaborados.

2.1 - Saberes e docência: um diálogo na prática pedagógica do professor universitário

Nos últimos anos têm-se desenvolvido pesquisas em torno da ação docente. O ponto de partida são as práticas docentes e pedagógicas no seu âmbito educacional. No caso específico do ensino superior, esta discussão também vem sendo oportuna, posto que é o locus que promove a investigação de suas produções e cria novas propostas de intervenção social e educacional as quais devem ser repensadas para que as contribuições sejam significativas.

Certamente com a mobilização dos saberes anteriormente mencionados a referência terá como base uma prática construída pelo significado que o professor, como ator e autor do processo, dá à sua atividade docente, que não é isolada das outras dimensões, como por exemplo: a profissional, afetiva, política e social estabelecidas com o mundo e no mundo.

Por terem um caráter subjetivo, os saberes tornam-se muitas vezes com formas diferenciadas. Pois, de certa forma, todos os educadores que enveredam neste campo de ensino confirmam sua postura na ação docente. Isso significa que a formação do educador ao longo da história se cristalizou ao ponto de permanecer com práticas impregnadas dos dispositivos burocráticos e academicistas. Por outro lado outras práticas se transformaram, adquirindo características próprias para responderem às exigências da sociedade. Essas considerações indicam o caráter dinâmico da prática docente entendida, também, como prática social.

Como se percebe, o caráter dinâmico da ação docente postula por movimentos que são inerentes à ação humana, embora se tenha dito que a educação está intimamente ligada às tomadas de decisões políticas e econômicas do Estado, o que implica dizer ser ainda possível diante das realidades sociais

buscar-se os referenciais para modificá-las, uma vez que as práticas educacionais são construídas pela legitimação que cada professor faz em sua ação docente.

Esse entendimento nos reporta a seguinte reflexão: esses saberes têm sido articulados uma vez que foram sendo apresentados conforme a demanda do momento. Isto revela que ensinar é um processo multidimensional. Como afirma Candau (2004), as dimensões no processo de ensinar requerem a articulação de competências técnica, humana e sócio-política na ação docente. Estas dimensões, embora durante muito tempo da história da prática docente tenham sido apresentadas fragmentadas, surge no contexto atual evidências de que já existe uma maior articulação entre elas.

A produção dos saberes fundamentada nessas competências comprova a iminente necessidade de tê-las presentes na formação do educador. Principalmente pelo fato de o processo de ensino e aprendizagem envolver essas dimensões e receber da comunidade aspectos recentes de globalização, tais como: raça, gênero, novas formas de comunicação, cultura jovem, expressões de classes sociais, movimentos religiosos, violência e exclusão social, que merecem um melhor tratamento pelos profissionais que estão à frente do processo de formação (PIMENTA, 2005).

Repensar os ditos e não ditos do processo de articulação dos saberes postulados nas práticas dos professores efetivamente nos conduz a compreender este estudo como o de práticas que requerem competências que possibilitem novos modos de compreensão do real e de sua complexidade (PIMENTA, 2000).

Neste sentido, para atender aos anseios exigidos pela “sociedade do conhecimento”, busca-se na educação um paradigma crítico e inovador que exige profundas mudanças nas concepções de mundo, de sociedade, de homem, de tempo e de espaços. Dessa forma, essa mudança atinge todos os níveis de ensino e, em especial, a Educação Superior. Para tanto, faz-se necessário superar o paradigma conservador que se caracteriza como sendo uma prática de transmissão e repetição do conhecimento. Para Behrens (2006), que trabalha com o paradigma emergencial e tem como características provocar uma prática que evidencie uma visão de rede, de teia de interdependência, que leve o aluno a uma aprendizagem

significativa e autônoma. Este paradigma delinea uma formação que permeia na ação docente e discente a superação de uma visão linear tornando-a mais crítica, participativa e emancipada.

O contexto atual sinaliza para as práticas do professor do ensino superior numa perspectiva integradora ou holística. “Com essa nova caracterização, a Educação Superior tende a tornar-se um local relevante para aprendizagem coletiva e individual ...neste processo de mudança de paradigma, também o aluno precisa ser visto como pessoa global constituída de corpo, mente, emoções e espírito” (BEHERNS, 2006, p.22).

Em geral, pensar na atividade do professor é pensar em ensinar. Ou seja, o educando está sendo formado para desempenhar suas atividades práticas reflexivas, não significa exatamente transportar modelos, mas possibilitar mudanças para melhorar a sua condição de vida e as relações com seus pares. No entanto, para que estas ideias se efetivem é importante perceber, como diz Pimenta (2000, p. 19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições”. A autora reafirma que o professor historicamente tem sido convidado a refletir sobre sua prática e buscar referenciais para mudá-las, pois o processo de construção de ensinar e aprender tem relação com o movimento próprio da sociedade.

Analisar a ação docente por este foco, pressupõe que esta se caracteriza como práxis em que a teoria e prática se coadunam numa relação em que o aluno e professor enriqueçam a relação educativa durante o processo pedagógico embora a práxis docente se apresente em diferentes níveis dependendo, portanto, do comportamento dos atores envolvidos nesse processo.

Este pensamento considera o trabalho docente como *práxis* em que a teoria e prática se concretizam pela ação-reflexão-ação. O conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação. Em algumas situações o conhecimento não se aplica a ação, mas está personificado nele. Por isso, o conhecimento na ação, e, quando a ação é compreendida é chamada de reflexão na ação (SCHOÖN, 2000).

A ação humana tem implicações no desenvolvimento da sociedade, visto que o trabalho docente se desenvolve e se transforma, expressando-se em distintos

momentos históricos e em diferentes situações de sua profissionalização (AZZI, 2000). Esta profissionalização se apresenta com limitações diante dos aspectos determinantes da sociedade os quais apresentam reflexos diretos na atuação do professor ainda que visem à transformação do cotidiano da vida social. Agir dentro dessa possibilidade é compreender que os saberes do professor se constituem e se fundamentam na sua ação docente, no desenvolvimento dialético entre os atores do processo, seja na sala de aula ou nos outros momentos em que são expressados a interação professor-aluno.

O saber é uma representação constituída por uma rede de significados, que antecede ao mundo organizado sob uma forma humana e social. Isto significa um conjunto de ideias, emoções, percepções e símbolos. Apropriar-se desse mundo é aprender, pois se mostra imerso nessas relações de saber; o saber construído com possibilidades de formar e tornar homens emancipados. “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (CHARLOT, p. 86, 2000).

O saber construído pelo professor em seu cotidiano desse profissional está associado ao poder de mobilização e elaboração dos saberes por ele pensado. Essa atitude nos leva a crer que o pensar do professor é condicionado pelas concepções de ensino que subsidiam sua ação docente. Ao considerá-las estamos dizendo que toda prática social é determinada pelo arcabouço de interesses que determinam sua ação e que, ao permitir possibilidades, aponta para limitações que emperram o seu foco de atuação.

Ao considerar o professor como agente que pensa e age seu trabalho, que constrói seu saber, somos levados a compreender neste contexto pedagógico o que é “saber” ou conjunto de saberes que atualmente vêm sendo alvo de discussão e de pesquisa. Dessa forma, esta discussão em torno da produção dos saberes está sendo possibilitada sob a lente de autores e pesquisadores que investigam este foco de estudo.

2.2 Saberes e prática pedagógica do professor do ensino superior: o que o professor precisa saber para ensinar

É mister enfatizar que, ao se discutir sobre saberes e prática pedagógica do professor do ensino superior, significa refletir sobre o cotidiano que o cerca, embora poucas vezes tenham sido feitas estas reflexões na sala de aula. Muitas vezes há confrontos sobre os conceitos de saberes e práticas, como são construídos e mobilizados. Essas inquietações são oportunas, pois possibilitam a investigação e compreensão desses conceitos, apresentando outros significados.

Ao buscar o entendimento sobre significado de saberes, é importante refletir sobre o pensamento de Charlot (2000, p. 63) ao afirmar que “O saber é construído em uma história coletiva que é a de mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. São as maneiras de apropriar-se do mundo, são formas de aprender. Aprender pode ser considerado como adquirir um saber que tem sentido “curto e amplo”, o que significa, por exemplo: aprender uma letra, um número (sentido curto), e aprender a gramática, a matemática, ou ainda o domínio de fazer alguma coisa, andar de bicicleta, nadar, ler..., nesse aspecto se entende que aprender tem significado complexo, pois ao adquirir uma habilidade estou associando ao conjunto de saberes que me permitem estabelecer uma relação com o mundo, ou seja, se estabelece uma pluralidade das relações que se mantêm com o mundo.

De acordo com o explicitado tem-se consciência de que o saber não é somente um conjunto de “coisas” no mundo, mas a importância dessas “coisas” intimamente relacionadas com o sujeito que aprende. J. M. Monteil (1985 apud CHARLOT 2000, p.61), distingue: **informação, conhecimento e saber**.

QUADRO 1 – Informação / Conhecimento / Saber

INFORMAÇÃO	CONHECIMENTO	SABER
Exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada num banco de dados, está “sob a primazia da objetividade”	Resultado da experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito de qualidades afetivo-cognitivo. Está “sob a primazia da subjetividade.”	O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos. Está “sob primazia da objetividade”

Fonte: Charlot (2000, p.61)

Nessa discussão sobre saber, sendo visto como um conjunto de situações dos quais o homem se apropria na relação inerente que tem com o mundo somos conduzidos a pensar como é possível compreender essa discussão, pois *a priori* parece que não há diferença entre informação, conhecimento e saber. No entanto, Charlot (2000) apresenta a diferenciação que cada aspecto do processo de aprendizagem tem, pois são focos distintos. A informação e saber tencionam para a objetividade. O primeiro (informação) trata a aprendizagem como objeto distante do sujeito, o segundo (saber), trata a aprendizagem relacionada com o sujeito. E o conhecimento são as experiências vividas pelo sujeito. O importante é perceber que o processo de aprendizagem é uma relação coletiva que envolve todas as dimensões e ações construídas pelo homem.

A compreensão desses questionamentos parece oportuna uma vez que o saber é estruturado tendo em vista o sujeito. Não há saber senão organizado frente às relações internas. Não há saber em que não seja produzida uma “confrontação interpessoal”, ou seja, a compreensão de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT , 2000, p.61).

Poderíamos dizer que o saber se faz diante das necessidades que vão sendo estabelecidas entre os sujeitos, o que se deve ressaltar que não há saber em

si, o saber é uma relação (SCHLANGER,1978) do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

Essa definição de saber faz perceber o quanto é complexo se tratar dos saberes na prática docente, o quanto fica “escapável” o sentido que se dá para os saberes. O mundo é apresentado ao homem somente através do que ele percebe, imagina e sente. Esse mundo não é somente um conjunto de significados, mas um infinito de atividades com as quais este homem poderá estabelecer relações. É um mundo heterogêneo, uma vez que é ritmado por situações, rupturas, marcas e laços. A partir dessa percepção, poderá compreendê-lo como uma relação com o mundo.

Com essas reflexões pode se notar que é necessário mergulhar no campo das discussões e cercar-se de todos os conceitos que nos façam desvelar o maior número possível de ideias sobre a categoria saberes. Barth (1997) ressalta que é importante interrogar sobre o que significa definir e sobre o que é saber. Pois as respostas influenciam sobremaneira o entendimento sobre ensino, a relação com os alunos, o modo como é construído e mobilizado o próprio saber.

Dessa forma, a relação com o saber inclui parte das concepções apreendidas nas academias de formação, atitudes fundamentadas em conceitos que muitas vezes podam a leitura de representações apresentadas nessas relações. É preciso estabelecer um diálogo de entendimento em que o saber precisa ser desenvolvido em rede, de forma dinâmica e em movimento.

Barth (1997) didaticamente apresentou características do saber em: Estruturado, Evolutivo, Cultural, Contextualizado e Afetivo.

Saber é estruturado: o saber não existe sem o real, o interesse é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstracto e o aspecto concreto através de um processo de comparação dos dois. Esta maneira de agir torna possível uma actividade em comum onde as palavras servem de instrumentos para dirigir a atenção na direcção do real a fim de o clarificar, de modo que o real sirva de suporte para introduzir as palavras certas.

Saber evolutivo: o nosso saber é sempre provisório, não tem fim. Não é a idade que é o factor determinante das nossas concepções, mas sim o número de

“encontros” que tivemos com um determinado saber, bem como a qualidade da ajuda que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para interpretá-lo. Nomeadamente em relação à formação de adultos, esta visão reveste-se de uma especial importância.

Saber cultural: o nosso saber pessoal evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros “membros da nossa cultura”: com eles, ajustamos pouco a pouco a nossa compreensão. O nosso saber é partilhado. Desse modo segundo a metáfora bruneriana, o saber evolui como um espiral. Não existe de modo isolado num indivíduo, nasce da troca, é sempre partilhado.

O saber é contextualizado: o primeiro encontro com o saber surge em circunstâncias ao mesmo tempo afectivas, cognitivas e sociais. É este contexto que lhe irá dar sentido - ou- não e que continuará a influenciá-lo. Mas qual seria a relação do contexto com o saber? Para reflectir sobre esta questão, eis uma proposta de quatro categorias: o saber está associado ao seu contexto; o saber é confundido com o seu contexto; o saber é diluído por um aspecto dominante do seu contexto; o saber é induzido pelo seu contexto.

O saber é afetivo: por vezes o saber é invadido pela emoção, deixamos de vê-lo de maneira nítida, pois a dimensão afectiva domina-o e funde-se com ele. Confundimos muitas vezes o saber com a emoção e interpretamos a realidade de modo meramente subjectivo. A emoção, a afetividade e até as nossas atitudes e os nossos valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade e o modo de nos apreendermos a nós próprios. Bachelard chamou a atenção para este processo. Toda a nossa sensibilidade funciona como uma grelha que pode recuar ou alterar a informação transmitida pelos sentidos. Normalmente, a sua compreensão se contenta em receber e deixa de procurar compreender de modo activo. O seu próprio saber deixou de ter valor e não se refere nunca a ele. Aos poucos passa a ser um assistido, não exprime uma opinião pessoal, apenas confia no saber dos outros.

É importante ressaltar que essas reflexões servem de base para salientar um novo olhar sobre a compreensão dessa crise que permeia a prática docente,

ação em que se dá a construção dos saberes. De acordo com as leituras, têm-se com clareza algumas respostas sobre a ideia que se tem e se faz sobre o saber. Predomina a concepção de que o saber é uma entidade validada por conceitos já construídos e cristalizados por uma soma de conhecimentos legitimados como reais e concretos. E o que está no interior do homem não é percebido. Como os demais saberes, estes demandam do educador uma convivência respeitosa com o educando, buscando no cérebro do aluno o processo de evolução, próprio do ser humano, possibilidade mediada pelo educador. Paulo Freire (1996, p.38), contribui ao dizer:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.

Por isso é que na formação do professor, em qualquer momento, é fundamental que seja pautada no exercício da reflexão crítica sobre a prática. Ao oportunizar essa reflexão no seu trabalho pedagógico, o professor refaz o seu olhar para futuras práticas. A recomendação que se faz em relação a esses saberes nomeados como postulados estáticos é que devem ser analisados pelos professores como saberes reflexivos. E a educação, que é responsável por este processo, deve retomar esta discussão e colocar no centro dos seus interesses a proposta de tornar esse saber uma construção permanente.

É preciso romper com alguns paradigmas historicamente estruturados e validados nos livros, nas enciclopédias e nas disciplinas curriculares em que o saber é postulado como uma representação de um mundo exterior predeterminado. “Se aprende aquilo que é dito e apresentado nos discursos. Esta herança cultural revela os fundamentos das ciências cognitivas (conhecimento fragmentado e tecnicista) movimento que imperou por muitos anos no meio educacional. Aprendemos, assim, a aquisição de certa relação com o saber e com a sua autoridade” (BARTH, 1997, p.88).

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque o homem é um ser de representações e o mundo em que ele se insere está organizado sob dispositivos de apropriações como este mundo se apresenta. Portanto os saberes preconizados como pré-determinados não estabelecem um encontro com o saber inacabado. Dessa forma, seria oportuno estabelecer um elo entre o saber a ensinar e o contexto concreto em que o define, aproximando do saber temporário do aluno, sem perder o contexto que eventualmente se apresenta diferente. Para Freire (1996, p.30).

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, ...discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Por tudo isso, o saber deve tornar-se uma busca conjunta, uma procura constante de um objeto de conhecimento comum, visto como inacabado, gerador do diálogo e da confrontação de perguntas e também de respostas. Neste contexto do inacabado não se tem certeza absoluta, mas pode-se discutir e argumentar em relação àquele que decidimos apresentar. Freire (1996, p.28) complementa: “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. É necessário, sobretudo, compreender que o conhecimento é um processo que requer uma permanente revisão em cada etapa de construção e apreensão do saber.

Segundo Gautier(1998), os saberes docentes são aqueles mobilizados tendo em vista uma ação ligada ao ensino e ao universo de atividades do docente, solicitando do trabalho do professor uma reflexão na prática.

A tarefa de sala de aula faz lembrar da responsabilidade que se tem como docente em produzir conhecimentos socialmente construídos, com finalidade de contribuir para melhoria do desenvolvimento social do país.

Ser docente no atual contexto exige uma prática baseada em fundamentos que permitam compreender as dimensões que favorecem a formação

integral do homem. Destacar o ensino universitário neste estudo perpassa pela preocupação em desvelar os mistérios que rodeiam este campo tão cheio de controvérsias. São muitos os questionamentos em relação à preparação dos profissionais, podendo se destacar entre eles: sua formação, sua atualização, seu perfil e suas preocupações para atender as cobranças feitas neste novo milênio.

Questões são apontadas para a intervenção dessas discussões no ensino superior. A década de 90 é destacada pela existência do processo avaliativo. A avaliação torna-se foco de interesse, acompanhado sistematicamente pelo programa de medida nacional. Ao avaliar o segmento do aluno, este dará sinais de como o processo de ensino está sendo desenvolvido. Esta realidade gerada pela prática docente é foco de discussão nos encontros educacionais. Muitos professores tornam-se docentes por situações que exigem um profissional habilitado na área específica. Essa realidade aponta para a problemática profissional do professor do ensino superior no que diz respeito a sua identidade, sua profissão e o exercício da prática. “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA , 2002, p.109)

Consciente dessas discussões, a concepção de docência universitária vem sofrendo algumas alterações no aspecto da capacitação da área de conhecimento, exigência de desempenho do docente, o pensar e o exercer a docência serão diferentes e com tratamento diferente de acordo com a missão e o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, de cada Instituição de Ensino Superior.

Nesse aspecto são visíveis as diferenças observadas no tratamento da atuação docente. De acordo com a estrutura e conforme as ações desenvolvidas, o professor terá o seu olhar em relação a docência. A cultura da instituição e a política que desenvolve terão seus reflexos na docência superior.

Em geral a grande preocupação do ensino superior é como articular o ensino, pesquisa e extensão, pois são visivelmente necessários à contemplação desses aspectos para a produção do conhecimento. Na realidade, o ensino e a pesquisa passam a ser frequentes aspectos mencionados quando falamos de

docência. Por outro lado, a discussão em torno da ênfase na pesquisa é uma temática que vem exigindo do educador deste campo de ensino outro tratamento, pois todo professor por excelência é um pesquisador. Dessa forma, a lógica seria oportunizar na prática docente um ensino bem elaborado e a intervenção na realidade. Essa parceria leva ao encontro de professores e alunos um compromisso com sua realidade social e histórica. Pimenta (2002, p.226), afirma que “Esses princípios norteiam a ação docente e impregnam o método de abordar a realidade (pesquisa) e o método de ensinar”.

A ação docente acontece em uma relação que envolve os dois sujeitos atores do processo educacional, pois se de um lado tem-se o professor com suas subjetividade, no outro temos o aluno que traz no bojo de suas histórias os seus ideais e expectativas de valorizar o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, os saberes produzidos e construídos pelos sujeitos devem ser vistos, embora de forma antagônica, como saberes que fundamentam a formação do cidadão, cidadão no sentido amplo, articulado com a sociedade, desenvolvendo ações que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento.

Considerando os saberes desses atores como oportunos na organização do conhecimento, Tardif (2000) propõe para complementar esse estudo os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais, saberes experienciais. Para analisá-las da seguinte maneira:

Saberes disciplinares: Apresentam-se como saberes sociais pré-determinados. São organizados pelas instituições universitárias e se integram à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Esses saberes se integram nos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, Português, Geografia, Ciências e outras. Todas decorrem de saberes específicos, ratificando a tradição cultural dos grupos que as representam e que as produzem.

Saberes Curriculares: se apresentam em forma de programas escolares. Correspondem concretamente aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na instituição escolar. Retratam o conhecimento organizado e

sistematizado, por meio do qual a instituição transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos.

Saberes Profissionais ou pedagógicos: estão relacionados aos conhecimentos ligados às ciências da educação. Referem-se à formação dos professores, incluindo desde teorias a métodos pedagógicos. Essa classificação de saberes pode manifestar nos saberes pedagógico ou doutrinas que oferecem um conjunto ideológico à profissão. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam destinados à formação científica dos professores. E, caso sejam incorporados à prática docente, esta poderá transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

Saberes Experienciais: tratam dos saberes que os professores constroem e coloca em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e conhecimento do seu ambiente. São incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Esses saberes não são sistematizados em teorias, ou seja, são saberes práticos, mas se integram à prática como parte constituinte. Eles constituem a cultura docente em ação. Relacionam-se a três aspectos centrais: relações e interações que os professores promovem com outros atores no campo de sua prática; obrigações e regras às quais seu trabalho deve se submeter bem como a instituição como meio organizador e composto de funções definidos de tarefa conforme várias visões.

Assim, como se pôde ver, os saberes demandam um conjunto de elementos que estão dispostos no conjunto de ações do professor. Os pesquisadores anglo-saxões designam os saberes pela expressão *knowledge base*. Que pode ser compreendida sobre dois ângulos: em sentido restrito, são os saberes mobilizados pelos “professores eficientes”, no desempenho de suas atividades no direcionamento da matéria. São considerados saberes validados e incorporados nos programas de formação Gauthier et al (1998), no sentido amplo, os saberes provém de formações diversas (inicial e continuada, currículo, experiências na profissão, cultura profissional, e aprendizagem com seus pares Tardif e Lessard (2000).

A concepção de saber, por Gautier (1998), não impõe ao professor uma idéia preconcebida de racionalidade. O saber do professor pode ser racional sem ser

um saber científico; pode ainda ser um saber prático que esteja ligado à ação que o professor produz ou ainda um saber que não é o da ciência, mas que pode ser legítimo.

Por essa razão, pode-se afirmar que os saberes são plurais (Tardif,2002), são mediados por diversas fontes de natureza e especificidades diferentes; no sentido restrito e amplo, esses saberes são necessários para potencializar o processo de formação do indivíduo. Para melhor fundamentar esses conceitos, recorreremos ao quadro sobre modelo tipológico dos saberes dos professores, proposto por Tardif (2002,p.63)

QUADRO 2 - SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

O saber não é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo. O saber docente como ação que possibilita o processo de aprender é ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida, sua história acadêmica e sua história profissional. E as fontes promotoras desses saberes articulados e integrados é que promoverão o trabalho docente. Dessa forma, é inviável considerar no processo educativo o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido, conforme é apresentado no quadro e, para corroborar com essa discussão, recorremos a Tardif:

[...]pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “ exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano”.(Tardif, 2002, p. 64)

O saber-ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que na formação do professor deve ser contemplada uma prática referendada na reflexividade. O ensino com foco nas práticas reflexivas tem dinamizado muitas discussões, sendo considerado importante ressaltar nessa dimensão, a prática pedagógica na sua gênese. Com isso, a formação docente deve ter alicerces nos saberes integrados e articulados com vista a interdisciplinaridade, competências e habilidades docentes.

Nesta perspectiva, o fazer docente está impregnado por uma cultura que fundamenta a sua prática. Ainda que esses saberes sejam pautados no campo cultural, espaço contemplado pelo processo em permanente construção. Mas, segundo Bruner apud Campos, (2007, p. 23), “não se pode esquecer que a atividade reflexiva prescinde da mente. Por isso deve-se entender como a mente cria e atribui significados”.

A importância de se compreender a relação mente e cultura constitui-se em aspectos relevantes na construção dos saberes docentes. A ação subjetiva do professor se manifesta nas representações, nos ideais, valores e crenças. A prática se concretizará embasada em um pensamento que impregna toda ação docente. É

importante ressaltar que o trabalho do professor não se faz somente pela mobilização de saberes, pois devido a complexidade do processo de formação humana, a articulação dos saberes exige determinadas competências para o atendimento de situações *sui generis*, requerendo dos profissionais algumas competências.

2.3 A produção dos saberes docente no ensino superior

Sabendo-se que a educação é o meio que conduz o cidadão ao processo civilizatório, percebe-se cada vez mais que ela é necessária no mundo contemporâneo, mesmo apresentando-se com muitos desafios. São vários os problemas enfrentados pela humanidade, tais como: violência ambiental, falta de emprego, injustiças, fome, miséria, falta de estrutura educacional entre outros.

O século começou exaltando a mídia e a preparação do jovem para o mundo do trabalho, o que prenuncia uma série de exigências. Inicialmente é preciso se analisar essas exigências, pois o choque de cultura (grupos sociais diferenciados-econômicos, cultural e intelectual) irá desencadear outras discussões, como por exemplo, a função da universidade em relação ao conhecimento e formação desse jovem e à promoção do ensino da pesquisa e todas as formas de compreensão do conhecimento. Bombassaro (1992, p.18) perspectiva que:

o conhecimento, deve-se ter presente, em primeiro lugar, que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca. Enquanto atividade intelectual, o conhecimento consiste num processo efetivo de radicação do homem no mundo..... o conhecimento não pode ser, ele mesmo, compreendido somente como resultado de operações mentais, nem pode ser explicado somente a partir de uma análise lógico-semântica. Em segundo lugar, além de ser uma atividade intelectual, o conhecimento é também o resultado concreto desta atividade, um conjunto de enunciados, sistematizados ou não, que o homem produz e do qual necessita, não para comunicar-se mas também para sobreviver.

Diante do exposto, fica a certeza de que o modo de se conceber o conhecimento, segundo o autor, não é somente como algo que irá validar a existência da verdade, mas é uma ação que se constitui do resultado da interpretação do homem no plano individual e coletivo frente à realidade a qual se apresenta.

A epistemologia marcante tem sido considerar o conhecimento exclusivamente do ponto de vista da racionalidade, deixando de se considerar, também, a historicidade como base da formação humana, já que não podemos indagar somente pela possibilidade de considerar racionais os enunciados que o homem produz. Mas devemos ter claro, também, o horizonte sobre o qual o homem pode produzir os enunciados (BOMBASSARO, 1992).

De qualquer forma se predizer que o conhecer é um processo pelo qual o homem compreende o mundo, na ação do conjunto de enunciados que se apresentam sistematizados, é perceber a presença da conjugação da racionalidade e historicidade no processo de formação do conhecimento.

Assim, a procura pelo conhecimento legitima a necessidade da universidade, enquanto território de rupturas, considerada espaço de problematização, questionamentos e desenvolvimento de práticas. Perceber o homem como um ser de alternâncias e com capacidades de construir e produzir os saberes e o conhecimento para a superação dos problemas frente a diferentes realidades é o desafio do educador contemporâneo.

A universidade tem uma significância no momento de produzir os saberes. Esta representação é constatada nas práticas dos professores com sua política de intervir no cenário brasileiro, através de ações que priorizem a pesquisa como caminho para a produção de saberes mais elaborados e significativos para o futuro profissional. Este que precisa entre outras coisas, de encaminhamentos, para não só desempenhar o seu trabalho junto à sociedade, mas intervir, contribuir e fazer mudanças. Assim, como preconiza Campos (2007, p.32): “a universidade, enquanto instituição social, deve enraizar-se capilarizando-se na tessitura das relações sociais”.

Ao pensar a prática pedagógica como uma práxis social, legitima-se as intenções de que os saberes são voláteis, relativos. Assumem valores ético-políticos, sendo percebidos em função dos interesses e valores daqueles que os produzem. A produção dos saberes potencializados nas práticas dos professores, impõem-se na forma como são estabelecidos na relação teoria-prática. Para Carr e Kemmis (1988 apud FIORENTINI 2000,p.325),

em relação aos saberes /conhecimentos docentes, os consideram essenciais e complexos principalmente quando se pensa a educação como práxis....valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente.

Para tanto, uma condição se impõe: que o professor numa perspectiva crítica re-elabore tanto os conhecimentos teóricos como os práticos, pois não os são definitivos. Para fortalecer esta reflexão, buscamos Carr e Kemmis (1988, p.61) citado por Fiorentini (1998, p.326)

Alguns de nossos “saberes” se desfizeram logo que começamos a considerá-los seriamente como guias da ação: outros resultaram modificados, melhorados através da análise e da verificação ativa.O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica.Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria , nem tomar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e portanto reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo.Também é evidente que o saber de que dispomos dependerá em grande parte das situações históricas e sociais do Caso.

Dessa forma, a primazia no trabalho docente aplica-se na potencialização de olhar os saberes pedagógicos como possibilidades de colaborar com a prática, principalmente se mobilizados a partir dos problemas que a prática aponta, considerando a dependência desta em relação àquela.

Conseqüentemente, podemos entender que a educação é um processo de humanização e, como tal, ocorre na sociedade humana com o propósito de tornar

os indivíduos participantes do processo civilizatório, responsáveis por levar adiante este projeto.

A educação, para tornar-se representativa socialmente, requer responsabilidade e autonomia por parte daqueles que mediatizam os saberes que buscam superar as interfaces do processo educacional, que não são poucos, mas precisam ser analisados e postos, talvez como referências para a produção de atitudes criadoras. Para contemplar essa fala, convém valer-se de Paulo Freire (1996, p.58)

na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Sem dúvida que a participação do professor neste projeto educacional, na construção de uma educação crítica revela mais do que uma necessidade teórica, mas também uma necessidade prática. Paulo Freire (1996, p.22) é enfático quando afirma “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

A grande urgência em relação à análise da produção dos saberes é que a grande maioria dos docentes universitários pouco valorizam os aspectos didáticos-pedagógicos. Diante desta preocupação, buscou-se refletir sobre as produções que visivelmente contribuem para propiciar meios intelectuais para produção de conhecimento e, de certa forma, é otimizador enveredar por este estudo, pois ao desencadear esta discussão buscar-se-ão os fundamentos nas concepções educacionais, considerando que o fenômeno educacional na sua realização encontra-se situado histórico e socialmente.

Portanto, é ação complexa do fenômeno educacional que nos confronta e nos envolve nas relações sociais. Freire (1996) explícita que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”

O docente que consegue compreender como se dá o processo de aprendizagem do aluno têm maior possibilidade de alcançar seus objetivos. Para que estes objetivos sejam contemplados, é importante que se faça uma adequação entre os procedimentos de ensino e de aprendizagem, com vista à obtenção de respostas mais significativas. Aprender e ensinar constituem duas atividades bem próximas da experiência de qualquer ser humano. Aprendemos quando modificamos nossa forma de pensar e ensinamos quando socializamos os nossos saberes.

Assim pois, cada indivíduo enfrenta os desafios da própria sobrevivência, mas também a busca para o alcance da sua aprendizagem. Ao pensar dessa maneira, há de se refletir sobre a prática do profissional que mediatiza este processo acontecer. Diante disso, o ensino passa a ser concebido como atividade comunicativa. De acordo com Teodoro (2005), ensina-se, quando há partilha, orientação ou informação. Ao sair do ambiente natural e partir para o ambiente formal em que se realiza a aprendizagem, é um momento oportuno em que se observa a importância que tem os profissionais dessa área. Teodoro (2005, p.36) reafirma que:

Quando a arte de ensinar se torna intencional, apresenta contornos de complexidade pelos contextos que marcam a relação, pelas motivações dos intervenientes, pelos conteúdos propostos, pelos códigos utilizados e pelas concepções que os agentes da interação têm da situação”

Sabe-se que o ensino na universidade apresenta características peculiares, visto que os objetivos, clientela e a natureza da relação pedagógica entre professor e alunos suscitam intenções a mudança de comportamentos e desenvolvimento de competências, habilidades e valores. Em virtude disso, ressalta-se, a relação entre ensino e pesquisa com vista a possibilidade de o aluno desenvolver a capacidade de investigar, de pensar com autonomia, de atuar de forma crítica e autônomo, diante das exigências da contemporaneidade. (CHAVES, 2001).

Depreende-se dos postulados de André Giordan (1998) apud Sousa (2005, p.37) em que categoriza as concepções que se formaram à volta do conceito de aprendizagem do ponto de vista de quem ensina:

a) Descrever o aprendiz como possuindo um cérebro vazio, a aprendizagem como transmissão de conhecimento. Cabe ao professor fornecer uma informação coerente de forma clara e progressiva. A avaliação encerra o ciclo e assegura o sucesso do modelo. O modelo não julga pertinentes nem os saberes já adquiridos nem a actividade do aprendiz.

b) Parte dos mesmos pressupostos filosóficos de que o aprendiz é, à partida, uma tabula rasa, mas aposta no treino do aluno. No quadro das potencialidades biológicas, é possível ensinar tudo, mesmo as tarefas mais complexas, desde que compostas em outras mais simples. A educação é uma tecnologia. Exige-se do professor uma boa planificação e um programa de reforços; do aluno, exige-se que se sujeite ao plano.

c) A terceira categoria engloba uma concepção que encerra o ciclo da discussão à volta dos postulados do empirismo e do racionalismo. Defende uma interação entre as estruturas do sujeito e o objecto de estudo; centra a sua atenção no sujeito, nos seus interesses, fomenta a autonomia e a livre expressão de ideias.

Para se refletir sobre a aprendizagem, recorreu-se às teorias sobre aprendizagem. A teoria do processamento da informação refere-se a três fases principais no processo da aprendizagem: a fase ligada à recepção da informação; a fase de tratamento e análise, realizada pela memória de curto prazo; a fase de armazenamento e evocação a informação ou elaboração de respostas, assegurada pela memória a longo prazo. (SOUSA, 2005, p.46). Este estudo não tem a pretensão de explorar a fundo as questões sobre as zonas responsáveis pelo sistema de certos tipos de aprendizagens. Mas colaborar com alguns questionamentos que possibilitem compreender como se processa a aprendizagem.

O teórico da psicologia David Ausubel explica sobre a aprendizagem significativa. Psicólogo da educação dos nossos tempos, Ausubel se preocupou com as aprendizagens propostas na sala de aula. Seu maior interesse foi na forma como o conhecimento está organizado na mente humana. Os conceitos pesquisados pelo autor: estrutura cognitiva e de aprendizagem significativa. Sobre a estrutura cognitiva a pessoa possui em dado momento uma organização estável e clara sobre um determinado assunto que traduz a capacidade que o aprendiz possui de lidar

com a nova informação ou com novos conceitos. Sobre a aprendizagem significativa, o autor diz que é necessário que a informação fornecida, sob forma de conceitos ou de proposições se integre no que o aluno já sabe e possa ser expressa por símbolos ou por outras palavras. O autor ainda acrescenta que seu interesse por este tipo de aprendizagem é porque acontece por descoberta e por recepção e não aprendizagem por condicionamento. (SOUSA, 2005)

O psicólogo Jerome Bruner e a teoria de instrução. Bruner é um dos representantes mais autênticos do movimento cognitivista. Afirma que a finalidade de todo o ensino é permitir que o aluno compreenda e capte a estrutura da matéria e possa relacionar de forma significativa com outros saberes que possui. Ele desenvolveu o conceito de prontidão, apresentando três estágios de desenvolvimento: o da representação activa, o da representação icônica e da representação simbólica. (SOUSA, 2005)

O objetivo de apresentar neste estudo estas teorias é potencializar a importância do processo de aprendizagem na formação do indivíduo. Cabendo ao professor como mediador entre a comunidade, os saberes e o aluno, estabelecer relação e poder estruturar, organizar e integrar adequadamente à proposta pedagógica.

Diante do exposto, pode-se afirmar que um “bom ensino”, há de propiciar o desenvolvimento de uma progressiva autonomia na aquisição de conhecimento e do desenvolvimento da reflexão crítica, resultando em mecanismos para o domínio dos conhecimentos no plano científico e profissional.

O ensino é uma atividade impossível de ser analisada separada da rede de significados em que se estabelecem as ações e perspectivas dos atores do processo educativo. Muitos docentes universitários não conseguem fazer a interpenetração do ensino e da pesquisa, resultando em uma formação em que o aluno perde a dinâmica natural da atividade mental (pensamento, a descoberta, a curiosidade e a investigação). Ênfase dada a uma prática tradicionalista em que os conceitos são transmitidos sem muita criatividade. (FELDMAN , 2001)

A lógica que norteia os cursos de formação está na tessitura da condução e preparação do educador para desencadear ações que possibilitem

uma intervenção na ordem social, prestando um serviço que o conduza a fortalecer um projeto social para a melhoria da qualidade de vida do cidadão.

Delineiam-se diante desta questão, algumas reflexões sobre a destinação dos cursos de licenciaturas, a produção dos saberes mobilizados e articulação das disciplinas específicas e formativas (profissional-educacional), as experiências e o conhecimento de que dispõem os professores diante de suas práticas.

Dentro desse quadro, é preciso ressaltar que esses aspectos abordados anteriormente são relevantes para a proposta atual de formação docente. Em face ao destino que as licenciaturas estão tomando, exige-se dos cursos de formação que rediscutam a sua proposta. É preciso compreender a dinamicidade entre as disciplinas específicas e as de cunho formativo (docência). Desse modo, a organização curricular, para permitir esse entrelaçamento, requer uma análise que, diante da proposta apresentada, contribuirá ou não, para o redirecionamento da formação.

Obviamente, que a proposta delineada está num projeto de emancipação, autonomia e crítica do processo de formação do professor. Embora sabendo que existem paradigmas que concorrem para o engessamento de práticas neutras e fechadas, correspondendo a uma visão desarticulada e fragmentada do processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Cap. IV. Art. 43, reza que: “dentre as finalidades principais da educação superior, destaca a necessidade de se estimular a formação de profissionais capazes de exercitar o espírito científico e o pensamento reflexivo”.

Compreende-se, por esta razão, que para a docência não basta o pesquisador, cientista ser renomado. Para o domínio técnico-científico de sua área de atuação, exige-se que o docente tenha formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que é realizado. (MARQUES, 2000). Pressupõe-se, diante dessa colocação do autor, que ao docente do ensino superior faz-se necessário, além do exposto, o fim de práticas lineares em que é percebido um desgaste intelectual com pouco entusiasmo. Mas estabelecer uma postura de práticas voltadas para a pesquisa renovada com possibilidades de

suscitar dúvidas, questionamentos e críticas, com vista a construção de uma linguagem autônoma.

Qualquer que seja a forma de aprender é um espaço-tempo partilhado com outras experiências e com outros homens. Então se aprende quando é oportunizado. É importante a predisposição para a relação pedagógica, aproveitando sobremaneira esses momentos. Não existem receitas para o desenvolvimento desse processo, mas há orientações de como mediar esta ação. Marcos Masetto (2005, p. 85) apresenta alguns indicativos para a congratulação da aula na universidade,

esse espaço-tempo no qual os sujeitos de um processo de aprendizagem, aluno e professor, se encontram para realizarem essa interação como: estudar, ler, discutir e debater, ouvir, consultar e trabalhar na biblioteca, produzir trabalhos, participar de conferências, congressos, fazer visitas, fazer entrevistas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.”

Por isso, o conceito de aula universitária, Masetto (2005) tem um caráter transcendental, pois ultrapassa o espaço corriqueiro de acontecer. Dessa forma, tão necessário quanto a sala de aula para as produções, são os locais, os demais espaços em que se realizam as ações profissionais dos acadêmicos: escolas, empresas, fábricas, hospital, fórum, casa de detenção, postos de saúde, instituições públicas e privadas, centros de formação de idosos, centros de informática, faróis (biblioteca), congressos, simpósios nacionais e internacionais. Ensinar consiste em organizar atividades que favoreçam à aprendizagem e que estas atividades não sejam reduzidas a transmissão literal de informação. Para realçar esta afirmação, (PERRENOUD apud SOARES 2001, p.83) complementa:

Ensinar é atividade que exige esforço, disciplina e concentração, e mobiliza saberes específicos, sendo em parte planejada fora da classe, em parte improvisada frente à reação e às iniciativas dos alunos. Esse conjunto de atividade é denominado de currículo real.

Por meio desses mecanismos é importante ressaltar que a existência dos saberes implica pré-requisito importante para a contextualização do movimento de

criação, realização e avaliação dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas docentes.

Com a visão de transformação da realidade, o desafio posto neste século é a mudança de paradigma. Busca-se evidenciar um novo foco de educação em que os postulados oferecidos nos espaços educacionais ofereçam situações em que os saberes mobilizados nas relações entre professor e aluno possam se aproximar da realidade, estabelecendo uma conexão com a vida, e que a adversidade seja respeitada. Para ratificar essa afirmação, buscou-se, no Relatório Internacional da UNESCO para Educação do Século XXI, apresentado por Delors (1998), os quatro pilares para aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares corroboram para a proposta da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Que tem como princípio básico a visão integral da pessoa em todas as dimensões humanas. De acordo com a análise de Beherns (2006, p.27) sobre:

O aprender a conviver implica a dimensão social propondo o desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade de modo harmonioso, autêntico, que possa fazer “retroceder proceder a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões, as guerras. Enfim, é preciso educar para contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento contínuo, para o entendimento mútuo entre os povos, para uma renovação da democracia efetivamente vivida” (ZABALA, 2002,p.53).

O aprender a ser e o aprender a conviver implicam os processos que envolvam tolerância, compreensão e solidariedade. Neste sentido, saber relacionar-se e viver para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se de contemplar a abordagem holística ou sistêmica que propõe a valorização e o desenvolvimento da espiritualidade “como estado de conexão de toda a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e compaixão, de diversão e esperança, de sentido de reverência e contemplação diante dos mistérios do universo, assim como do significado e do sentido da vida” (YUS apud ZABALA,2002,p.22).

O aprender a ser e o aprender a conviver envolvem as dimensões: interpessoal e pessoal. A dimensão interpessoal implica superar atitudes de

egoísmo, consumismo, competitividade e superficialidade, que se fazem presentes na sociedade... A dimensão pessoal e a dimensão emocional, por sua vez, para Zabala (2002, p.54-55) implicam “conhecer-se e compreender a si mesmo, às demais pessoas, à sociedade e ao mundo em que se vive, capacitando o indivíduo para exercer responsável e criticamente a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade”.

O aprender a fazer e o aprender a conhecer envolvem processos que levam à formação para cidadania, enfatizando a dimensão profissional. A interconexão de aprendizagens, na busca da formação do ser humano e do profissional. É destacada porque pressupõe educar para o trabalho no sentido de contemplar “a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades e comprometido com transformação social e econômica para uma sociedade em que não só seja garantido o direito ao trabalho, como também que este se ache em função do desenvolvimento das pessoas e não, dos interesses do capital” (ZABALA, 2002, p.57). Assim, as escolas e, especialmente, as universidades precisam formar cidadãos para agir com responsabilidade social e intervir na comunidade de modo responsável.

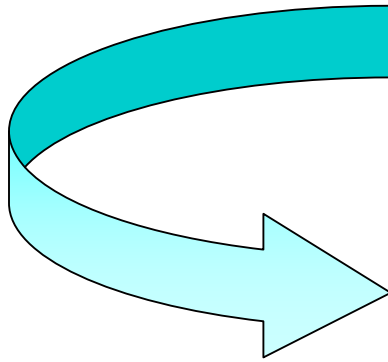
A partir deste ponto, é importante valorizar a educação voltada para estes princípios, pois a ordem do dia nas falas das pessoas (sociedade de modo geral) é que é possível através da educação ter uma melhor qualidade de vida. Por isso, a universidade precisa formar cidadãos para agir com responsabilidade social e intervir na sociedade com compromisso e ética.

É necessário afirmar que a possibilidade de desenvolvimento e maior igualdade social, às vezes fica só no discurso de programas de políticas e outros que mascaram as reais condições em que acontece a educação escolar. Poderia ser diferente, pois as pesquisas, os estudos e todos que militam na educação sem utopias visam a um ensino pautado num projeto mais amplo, em que todos sejam envolvidos no processo educacional.

Diante disto, a educação pode ser assim apresentada como um desafio a todos os envolvidos, desde o ensino infantil e fundamental, ao ensino superior. Ao seu tempo, a educação é talvez um caminho para uma sociedade onde o bem estar

social seria reconhecido e as agências formadoras consigam se emancipar na produção de novos conhecimentos.

CAPÍTULO III
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL



CAPÍTULO 3

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas e variado é o sistema de educação superior brasileiro.

Morosoni (2001).

O capítulo que se apresenta tem como princípio básico explicitar, no âmbito da trajetória histórica da educação superior, o caminho que ao longo da história vem referendando este nível de ensino que tem como responsabilidade precípua formar cidadãos emancipados com ética e compromisso para conduzir a comunidade na qual esteja inserido. Desse modo, para fundamentar essa reflexão, assim se organizou o capítulo: 3.1 - Gênese da Educação Superior no Brasil; 3.2 - Trajetória dos cursos de licenciaturas no centro de Estudos Superiores

CESC/UEMA. 3.2.1- Primeiras impressões e contribuições acadêmicas; 3.2.2- Iniciativas e difusão profissional.

3.1- Gênese da Educação Superior no Brasil.

No Brasil vive-se um processo acelerado de desenvolvimento da Ciência e Tecnologia que requer o rompimento de paradigmas tradicionais que tem impossibilitado um eficiente desenvolvimento da nação. Paralelamente, se sobressaem crises principalmente, político-econômicas, reforçando cada vez mais o alicerce do capitalismo e, conseqüentemente, tornando a sociedade desigual.

Neste contexto, há necessidade da universidade enquanto instituição social superar estas crises. Para tanto, deve priorizar, acima de tudo, a formação de recursos humanos competentes que venham atuar com eficiência na sociedade em busca do alcance da dignidade humana.

Sabe-se que a universidade é um espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta ou acomodação de todos os envolvidos em organização do trabalho pedagógico. Desse modo, necessário se faz trabalhar à universidade numa perspectiva pautada na tríade da qualidade do ensino superior: equidade, pertinência e eficácia a fim de atender aos desafios e exigências que a realidade nos apresenta, tendo como base os novos paradigmas que proporcionem uma práxis pedagógica inovadora, compatível com as exigências de formar profissionais com sólida formação ético-política, que os leve a refletir sobre o seu papel em sociedade.

A docência superior tem sido ao longo da história da educação um foco que tem gerado debate e discussão no país.

Historicamente, o ensino superior tem seus registros há mais de um século. Desde a vinda e permanência da família real portuguesa no Brasil a qual tinha dois grandes objetivos: fiscalização do território e a sua defesa. Durante trezentos anos, as iniciativas na área de educação vieram dos Jesuítas, mais voltados para catequese religiosa. Os funcionários da igreja e da coroa e os filhos

dos grandes latifundiários iam para a Europa para obter formação universitária e o destino era Coimbra. Com uma cultura transplantada de fora, o processo educacional formou-se alienado e alienante. Este modelo de educação livresca foi base para a construção do poder na Colônia.

O ensino superior data do ano de 1808, por determinação do Governo Federal. Em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no Governo de Epitácio Pessoa. Agregada a esta, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. O interessante é que já existia anterior a URJ, a Faculdade do Paraná, datada de 1912, porém não havia sido reconhecida. Importante ressaltar que existiram outras universidades que só foram reconhecidas anos depois. (ROMANELLI, 2001)

Em 25 de janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, considerada a mais organizada segundo as normas dos Estatutos das universidades do Brasil. Logo em seguida no ano de 1935, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação criava a Universidade do Distrito Federal com condições adequadas de funcionamento. Devido a algumas alterações, essa Instituição teve uma duração curta, vinculando-se mais tarde à Universidade do Brasil, a qual se transformara em Universidade do Rio de Janeiro. (ROMANELLI, 2001)

Reconhecida a época do descobrimento do Brasil e as adversas condições de sua colonização, é possível dizer que nosso país se iniciou de modo prematuro no que se refere à implantação do ensino superior, demorando a desenvolver-se e ainda carente de investimentos para atender às necessidades do país.

Mesmo com todas as dificuldades que enfrenta, é seguro afirmar que o ensino superior no Brasil teve um desenvolvimento regular em termos de quantidade, porém a tarefa principal neste contexto é buscar o desenvolvimento também em qualidade.

É importante realçar que diante dos avanços da sociedade, as faculdades e universidades foram aumentando. Em consequência desse crescimento, novas exigências surgiram, entre elas, a necessidade de uma organização nesse nível de ensino. O decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime

universitário no Brasil se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras, fixando os fins do ensino universitário: “Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade”.

Essa incursão pela história da Instituição Superior apresenta elementos que resultaram em algumas constatações: a realidade brasileira em que se apresentou os fins do ensino superior mostra o quanto os ideais de educação estavam distantes da realidade, pois é uma realidade que se mostra ainda hoje como contraditória na sua essência. Numa sociedade de contraste econômico, ficam as perguntas: o ensino superior é democrático para atender a sociedade nas suas bases? Quando o acesso é legitimado é possível? Enfim esses e outros questionamentos conduzem à reflexão sobre o ensino superior no Brasil, desde os primórdios da sua implantação até o contexto atual.

Percebe-se também que os três grandes compromissos da universidade: ensino, a pesquisa e extensão, estão distantes de se efetivarem na prática, uma vez que somente há pouco tempo a pesquisa vem ganhando espaço, ficando ressalvadamente só o ensino e, quando muito a extensão.

A intenção investigativa dessa pesquisa é poder compreender como se vê o ensino superior neste milênio. Muitos conceitos foram introduzidos no campo social e no espaço da universidade. Diante disso, é necessário buscar encaminhamentos para intervir no contexto educacional e social. Embora se perceba que durante décadas a docência universitária vem buscando conduzir seu processo de formação para o atendimento das necessidades da contemporaneidade.

Exigências que não são feitas especificamente pela simples transmissão de informações e experiências, mas com a participação efetiva e dinâmica do aluno como partícipe do processo educativo, possibilitando-lhes, nos cursos superiores, posturas de um profissional que tenha condições de saber conduzir o processo histórico de sua comunidade.

A década de 80 no Brasil representa um marco na prática de políticas neoliberais com vistas à inclusão do país no mercado globalizado. Devido a esse fato, ocorreram significativas reformas em diferentes instâncias sociais, inclusive, no sistema de educação superior. Segundo o SINAES (2007), as reformas do Ensino Superior no Brasil apontaram para os tipos de instituição, as formas de ampliação de demandas e a preocupação com a relação entre a qualidade e ampliação de acesso. Os requisitos básicos para o professor exercer a docência superior rezam na Lei de Diretrizes Bases da educação Nacional - Lei de nº 9.394/96-no art. 66º a qual determina que a formação para o exercício do magistério superior exigirá em nível de pós-graduação, prioritariamente em pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. Acrescenta-se ainda no texto que a universidade deve apresentar “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. O que se observa, no entanto, é um grande número de professores com pós-graduação ainda em *lato sensu*.

Diante do exposto, pode-se dizer que a formação e experiência são pressupostos importantes e podem colaborar na formação do educando, mas os conhecimentos das ferramentas didático-pedagógicas e os elementos constitutivos do processo de ensino são relevantes.

Gil (2007) é enfático ao dizer que a preparação do professor para atuar no ensino superior no Brasil é ainda precária, notando-se que poucos docentes passaram por qualquer tipo de formação pedagógica, reiterando a idéia de que o domínio do conteúdo da disciplina é suficiente neste nível de ensino, contrariando nesse sentido o que se postula na atualidade.

De qualquer forma, há certa exigência atualmente, pois de acordo com a proposta do SINAES (2007), uma das estratégias caracterizadas na formação acadêmica está atrelada a uma perspectiva formativa emancipatória, o que requer acompanhamento mais abalizado do processo. Portanto, a avaliação é um pilar fundamental das políticas de Educação Superior, faltando ainda muitos ajustes, pois não só é importante regular os índices de qualidade, mas priorizar os programas de incentivo ao mestrado e doutorado, ampliando vagas e oferecendo condições de

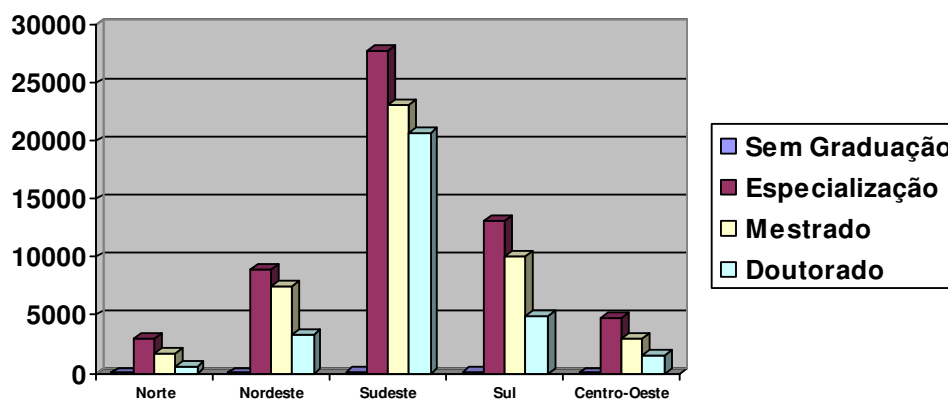
estudo. Apresentamos um quadro do índice de formação de docentes e Instituição de Educação Superior por região da federação. Morosini, (2001, p. 25)

Tabela – Docentes, formação, região da Federação – Brasil - 1998

	S/grad	%	Graduação	%	Espec.	%	Mestrado	%	Doutorado	%	Total	%
Brasil	107	6	30.783	18	57.677	35	45.482	27	31.073	19	165.122	100
Norte	2	3	1.686	26	3.011	42	1.764	24,7	503	7,0	7.148	4,3
Nordeste	8	3	5.696	22	8.966	35	7.488	29,4	3.321	13,0	25.479	15,4
Sudeste	72	8	15.015	17	27.822	32	23.121	26,4	20.731	24	86.759	52,5
Sul	24	7	5.642	16	13.182	39	10.156	30	4.959	14,6	33.963	20,6
Centro-Oeste	1	8	2.564	22	4.696	40	2.953	25,1	1.559	13,2	11.733	7,1

Fonte: MEC/Inep/Sec. Censo do Ensino Superior, 1998. Brasília: Inep, 1999. <http://www.inep.gov.br> citado por MOROSINI, Marília Costa (2001, p. 25)

Gráfico
Docentes, formação, região da Federação - 1998



Fonte: Inep/MEC/Sec. Censo do Ensino Superior. Brasil, 1998. Brasília: MEC/Inep. 1999. [HTTP://www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/) citado por MOROSINI, Marília Costa (2001, p. 26)

Reconhecer entre os docentes o nível de formação é importante para que se tenha um paradigma sobre o processo de qualidade, mas também percebe-se que faltam muitos incentivos para o docente buscar em nível de mestrado e doutorado a sua qualificação. O quadro que se apresenta, embora não sendo atual dá para compreender por região o quanto estes níveis de formação estão diferentes, mesmo se tendo consciência das questões econômicas dessas regiões, ainda assim quando se trata de educação, o conhecimento deve ser nivelado. Diante do que se observa, fica cada vez mais difícil proporcionar ao docente incentivo a pós-

graduação em nível de mestrado e doutorado. Pois as próprias agências que fomentam a pesquisa no país estão distantes da realidade que se almeja.

3.2 O Ensino Superior no Maranhão

A instalação de curso superior no maranhão era um desejo de determinados grupos, principalmente os intelectuais. Após muitas tentativas da sociedade civil e eclesiástica e o apoio da sociedade maranhense de cultura superior (SOMACS), instituiu-se em 1961 a primeira Universidade do Estado, que tinha orientação católica e era chamada de Universidade do Maranhão.

Sua estrutura era composta das Faculdades de Filosofia, Enfermagem, Ciências Médicas e Serviço Social.

Porém com as dificuldades encontradas e os precários recursos que recebia dos poderes públicos, a Universidade do Maranhão vingou somente três anos sendo a mesma entregue a união.

Somente em 21 de outubro de 1966, foi sancionada a Lei nº 5152 que criou uma instituição de ensino superior sobre a forma de fundação-Fundação Universidade do Maranhão (FUM), com o objetivo de implantar progressivamente uma nova Universidade. Neste sentido a reitoria foi assumida pelo professor Pedro Neiva de Santana em 1967.

A composição da FUM, era formada das seguintes faculdades:

Faculdade de Direito de São Luis;

Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luis;

Escola de Enfermagem São Francisco de Assis;

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão;

Faculdade de Serviço Social do Maranhão;

Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão.

Como em todo processo de implantação foi necessário a contribuição de algumas personalidades para a criação da Instituição de Ensino Superior, hoje UFMA- Universidade Federal do Maranhão.

3.3-Trajectoria dos Cursos de Licenciaturas do Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC-UEMA.

Entendendo que o desenvolvimento sócio-econômico e cultural de uma sociedade está atrelado à educação, necessário se faz contextualizar através do tempo a origem e a evolução do Ensino Superior em Caxias-Maranhão.

Para focar o Ensino Superior em Caxias, através da Instituição Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, necessário se faz realizar um resgate histórico da cidade de Caxias.

Caxias, localizada no estado do Maranhão, cognominada Princesa do Sertão Maranhense, nasce à margem direita do rio Itapecuru, na microrregião do leste maranhense e micro região do Itapecuru.

Primitivamente esta cidade aflora com aldeias indígenas - índios Timbiras e Gamelas e em fazenda em cujos arredores se formou um arraial, sendo conhecida em primeiro lugar como Guanáré, nome este, dado pelos índios que aqui habitavam.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, os índios que aqui habitavam abandonavam a aldeia, ficando-os sob a dominação portuguesa (século XVII). Por volta do século XVII, é construído o primeiro templo Jesuítico que recebe o nome de Capela de São José das Aldeias Altas ou simplesmente Aldeias Altas.

Em 24 de janeiro de 1821, através do alvará de 31 de outubro de 1811, é criada a vila das Aldeias Altas, cuja oficialidade foi dada pelo ouvidor José de Mota Azevedo. Fato este consolidado em decorrência dos trabalhos dos jesuítas que conseguiram unificar as aldeias abandonadas à Aldeia Guanáré.

Caxias se destaca desde épocas remotas como berço de um dos mais importantes colégios do Brasil: Seminário das Aldeias Altas, fundado em 20 de janeiro de 1754 cujo objetivo era difundir a fé católica através de um trabalho de catequese, aperfeiçoamento da linguagem e o desenvolvimento de mão de obra a fim de atender interesses dos jesuítas.

Em 06 de maio de 1835 através da Assembléia Provincial de número 13, Caxias é elevada à Categoria de cidade, dia 05 de julho de 1836. Em 03 de dezembro de 1838, iniciou em Caxias a guerra da Balaiada, revolução civil que se espalhou em quase todo o sertão, tendo sua maior concentração no Morro das Tabocas, atualmente denominada de Morro do Alecrim.

A cidade de Caxias é hoje reconhecida como a terceira cidade mais importante do Estado em termos de contingente populacional, economia e estrutura social. Possui uma população em torno de 143.197 habitantes, ocupando uma área de 5.223.97km. A população economicamente ativa de Caxias, segundo dados do IBGE em 2005, encontra-se no setor de Administração pública com índice de 29,10%.

Vale ressaltar que para descrevermos sobre o papel da Universidade Estadual do Maranhão, mais especificamente, O Centro de Estudos Superiores de Caxias, faz-se necessário um relato histórico da cidade, onde está situado CESC/UEMA, no Morro do Alecrim s/n.

No âmbito da UEMA, o processo de formação humana postula que todos que dele participem, enquanto docentes, discentes, administradores. O entendimento de sua unicidade como seres humanos, cuja riqueza de potenciais e impulso à perfeição fundamenta-se a possibilidade mesma da educação. Entendida esta como à promoção de consciência ao plano de criticidade responsável, fica implícito, como pressuposto essencial, o caráter histórico de sua realização, pela mutualidade em que se envolvem os sujeitos de sua dinâmica, não havendo propriamente educandos nem educadores, sendo verdade que todos educam a todos.

A Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM - criada pela lei Estadual 3260 de 22 de agosto de 1972, sob a forma de Associação, com sede em São Luis-Maranhão, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema superior no Maranhão, que são: Escola de Engenharia do Maranhão, Escola de Administração do Estado do Maranhão, Escola de Agronomia do Maranhão e a

Faculdade de Educação de Caxias, hoje denominada de Centro de Estudos Superiores de Caxias.

Em 30 de dezembro de 1981 a FESM é transformada em Universidade Estadual do Maranhão, através da lei estadual 4400/81 sob a forma de autarquia de natureza especial com autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira, vinculada à Secretária do Estado Maranhão, mantida pelo Governo Estadual.

O Centro de Estudos Superiores de Caxias é parte integrante da história da criação da Universidade Estadual do Maranhão, quando em 1968 foi criada a Faculdade para a formação de professores do ensino médio pela Lei 2.821 de 23 de fevereiro de 1968, hoje Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), instituição responsável pela educação superior no interior do Maranhão. Em 15 de dezembro de 1977 a Faculdade foi reconhecida pelo Decreto 81.037 e os cursos pelo parecer 2.111/77.

Em 1969, houve o 1º vestibular e as aulas iniciaram em 06 de janeiro de 1970, no Colégio Caxiense com apenas 03 cursos: Ciências, Letras e Estudos Sociais. Somente em 1973, com a portaria 23/73, foi criado o Departamento de Pedagogia.

O percurso histórico dos cursos de Licenciaturas do Centro de Estudos Superiores de Caxias, bem como em toda Instituição de Ensino Superior passou por uma seqüência de fatores que emperraram o processo de seu desenvolvimento. A educação no país é ainda um dos pilares que requer uma reestruturação nas políticas públicas voltadas para o apoio em direção a este nível de ensino em âmbito nacional.

Para melhor compreender a história deste centro, traçaremos uma trajetória desde seu início. O Centro de Estudos Superiores de Caxias começou como Faculdade de Formação de Professores do Ensino Médio de Caxias-FFPEM. Em 1970 iniciou com os cursos de Estudos Sociais, Letras e Ciências em convênio com a Universidade de São Paulo – USP. Na época, essa participação da USP foi considerada para a educação caxiense e maranhense um marco na história. Como foi um convênio, teve um tempo determinado. Os professores da “casa” deram

continuidade ao processo. Passado algum tempo a implantação do Curso de Pedagogia e aquisição do prédio (Ginásio Bandeirante). Em seguida foi efetivado o processo de reconhecimento dos cursos.

Desde a sua implantação a Instituição de Ensino Superior (FFPEM, FEC, UEEC, CESC), siglas que foram mudando ao longo da história, vem contribuindo para a formação de professores do município e adjacências. Um dado importante nessa trajetória foi a implantação do Curso de Licenciatura Curta cujo objetivo era atender as exigências do Governo que tinha a pretensão de ampliar a rede de ensino para o 1º ciclo e como a urgência era manifestada, encontrou-se respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), recentemente aprovada. Vale ressaltar que o interesse do Governo do Estado pela Licenciatura Curta, era pela rapidez e qualidade na formação dos professores para atuar em 1º ciclo do Ginásio. Dessa maneira, mudando o foco de Licenciatura Plena, pelo menos por um certo tempo.

Muitos fatos ainda estavam por acontecer, como o processo de reconhecimento dos cursos, incorrendo na participação da UFPI, com uma exigência do MEC, para um curso de aperfeiçoamento Pedagógico para Professores com 360 horas de acordo com a especificação da Comissão Fiscalizadora. Diante desses esforços juntamente a outros, todos os envolvidos nesse processo buscaram com todo empenho evidenciar este feito de tamanha grandeza política, social e educacional para a educação de Caxias e do Maranhão.

Diante dessa nova realidade, a rotina própria do seu contexto foi sendo desenvolvida, realizando evento como Colação de Grau, vestibulares, convênios, projetos, liberação de professores para especialização, mestrado e outros.

Após o recebimento da nomenclatura CESC/UEMA, fatos de relevância foram acontecendo tais como concurso efetivo para professores, convênios para realização do Mestrado, implantação de novos Cursos (Enfermagem e Medicina), especialização em várias áreas e ampliação e construção da estrutura física (salas de aula, laboratório, e outros.)

Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC conta com os seguintes cursos de licenciaturas.

- a) Pedagogia
- b) Letras (Português, Literatura, Inglês)
- c) História
- d) Geografia
- e) Biologia
- f) Química
- g) Física
- h) Matemática.

3.3.1- Primeiras impressões e Contribuições para sociedade

Ao longo da história deste centro, muitas transformações ocorreram, principalmente por ser um fato que para a história da Cidade de Caxias só veio a contribuir com mais significado. Somos conhecedores da relevância que uma Instituição de ensino superior pode fazer e trazer para o desenvolvimento de uma sociedade.

As impressões pelo que se tem informação, é de que aos poucos a sociedade caxiense foi valorizando a Faculdade, principalmente a clientela para a qual se destinava, professores e os que se interessavam por este ramo de formação. A cidade recebia várias caravanas diárias de professores que vinham de outras cidades como Teresina, Timon, entre outras. Aos poucos a Faculdade, como era chamada por todos, continuava suas buscas para o seu desenvolvimento, sendo cada vez mais procurada e valorizada.

É possível perceber que, diante das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “Faculdade” foi se organizando, primando por finalidades que pudessem atender às exigências próprias do ensino superior, como pesquisa e extensão, priorizando o ensino a pesquisa e a extensão, essas impressões aos poucos foram se estreitando, tendo em vista a credibilidade que a

Instituição conquistava na comunidade caxiense e cidades circunvizinhas. Sendo Caxias uma cidade com uma história cultural muito conhecida e valorizada, berço de muitos poetas e batalhas de cunho nacional, veio provar, sem qualquer sombra de utopia, que é possível desenvolver o ensino superior nesta região.

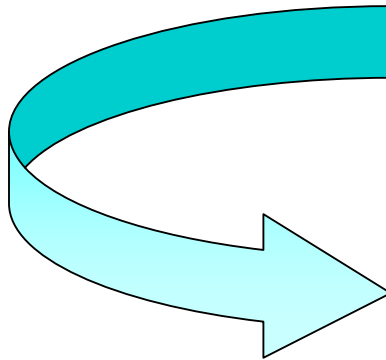
Com a faculdade já instalada, sendo ponto de referência para outras instituições de ensino, os procedimentos administrativos seguiram o seu curso normal buscando atender ao que reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96., especificamente sobre o ensino superior.

Atualmente, o Centro de Estudos implantou os cursos de Medicina e Enfermagem, ampliou o seu espaço físico, o quadro de professores (muitos com mestrado e doutorado) fomentou a abertura de mais concursos públicos, para aumentar seu quadro de pessoal com profissionais que em sua maioria, possui formação acadêmica. Disponibiliza de uma grande biblioteca, entre outros atributos concernentes e necessários a uma Universidade.

É absolutamente evidente que muitos caminhos ainda precisam ser trilhados neste campo de ensino. A UEMA, como toda Universidade pública no Brasil, vem passando historicamente por desafios, que precisam ser superados urgentemente. É importante ressaltar que as discussões coletivas de todos que fazem parte desse espaço é uma forma de articulação em prol de uma formação profissional mais emancipada.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: desvelando a produção dos dados



CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: desvelando a produção dos dados

A pesquisa pode tornar um sujeito 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, 1997 p.123)

Neste capítulo sistematizou-se o percurso metodológico da pesquisa, delineando os processos de produção e de análise dos conteúdos dos dados produzidos. Partiu-se inicialmente da caracterização histórica da pesquisa educacional, ressaltando as narrativas como um instrumento de investigação capaz

de expressar através das histórias dos docentes que saberes estão sendo produzidos nas práticas pedagógicas na docência do ensino superior. Em seguida apresentou-se o processo de produção e análise dos dados da pesquisa, sistematizando o contexto empírico da investigação, a caracterização do perfil dos interlocutores e o percurso para a produção dos dados em estudo.

4.1- O Gestar da Pesquisa: contextualização do processo da pesquisa

A capacidade de o homem viver situações diversas nos faz acreditar que sempre é possível buscar, através da ciência, respostas para melhorar a humanidade. Ao pensar em investigar esse tema acreditou-se que seria uma possibilidade de poder intervir de maneira consciente sobre o universo da formação do homem por entender-se que a pesquisa serve como instrumental viável de interpretação da realidade.

Desvelar o caminho que conduziu o processo desta pesquisa faz compreender a dimensão da responsabilidade de um pesquisador. Para tanto, foi necessário valer-se de leituras que pudessem fundamentar o processo de investigação, partindo para o contexto empírico da pesquisa com mais segurança.

A discussão sobre pesquisa no campo da educação, nas últimas décadas alcançou um grande desenvolvimento, pois considera-se que um dos caminhos para os avanços da civilização é priorizá-la como uma prática inerente à natureza docente, permitindo no processo de ensinar e aprender uma maior articulação dos saberes. Como é postulado na epígrafe em que André (1997), expõe que

O docente de maneira geral e em particular do ensino superior deve ser por excelência um pesquisador e precisa tornar esta realidade presente no seu cotidiano. *A priori* esta tarefa deve estar inserida no contexto universitário, segundo Marli André (1997), a história da pesquisa educacional no Brasil é curta, somente com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP que a produção se tornou mais regular num período de 70 anos; falta ainda muito no

sentido de oportunizar a produção de trabalhos que se relacionem com os problemas encontrados na sociedade contemporânea.

O processo de aprender está vinculado à produção do conhecimento e o professor precisaria estar melhor habilitado para ensinar. A familiaridade com a pesquisa o ajudará a agregar maiores conhecimentos que promovam a sua socialização. Portanto, o professor pesquisador na docência superior amplia espaços para uma longa caminhada, quiçá um grande e necessário desafio para este novo milênio. Para André (1997, p. 123) “A pesquisa pode tornar um sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimento, 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”.

Gamboa (2007, p.60) postula que, “[...] um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos básicos”. Dentro dessa óptica, sendo a pesquisa uma ação que faz parte do cotidiano acadêmico, é interessante esta reflexão, pois o professor busca se apoiar em outros referenciais para melhor subsidiar suas práticas pedagógicas, suscitando melhores encaminhamentos de aprendizagem.

É preciso, portanto, Gamboa (2007), apoiar-se em alguns referenciais, o que contribuirá de maneira significativa para elaboração de outras produções. O acesso a diferentes abordagens e paradigmas epistemológicos, poderá revelar nas entrelinhas as implicações ideológicas e filosóficas contidas no processo de pesquisa, o que ajudará no acompanhamento contínuo na organização do conhecimento. Contudo, é mister afirmar que o papel da universidade enquanto instituição geradora e produtora por excelência do conhecimento, é propiciar na sua “rotinização”, ou seja, na prática pedagógica do professor universitário, saberes que possam ser equalizados, através da pesquisa nos centros universitários.

Investigar aspectos relacionados a este campo específico do conhecimento exige do pesquisador atributos tais como: ética, rigor e compromisso. É comum as pesquisas partirem dos Centros Universitários, por serem estes

considerados como espaço de investigação. Para quem vai em busca de resposta em outros campos sociais (família, escola, associação, empresas, instituições dentre outras), adentrar na hegemonia da universidade na perspectiva de buscar compreender algumas questões é quebrar com paradigmas já cristalizados. Neste sentido, a geração de conhecimento na área, tendo em mente que os pesquisadores profissionais não detêm o monopólio da pesquisa é um caminho para novas posturas científicas. (COCHAN-SMITH E LUTLE, 1993, APUD MOREIRA, 2006).

Todo processo de produção tem suas bases numa concepção filosófica que, dá suporte ao processo da metodologia seja no positivismo e pós-positivismo, interpretativo, teoria crítica “todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e consciência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir” (BENGOECHEA et al, 1978 apud GAMBOA, 2007, p. 68).

Diante das inúmeras pesquisas voltadas para as ciências sociais, nota-se que a pesquisa quantitativa não se adequa às investigações determinadas pelos problemas que se apresentam no cenário social. A busca em grande escala pela pesquisa qualitativa se justifica por compreender-se que na educação existem outros aspectos que não são possíveis sua investigação somente pela pesquisa quantitativa.

Com o movimento da sociedade surge outro enfoque de pesquisa com influência antropológica influenciada pelos estudiosos Boaz, Mead, Benedict, Linton e outros. Estes estudos praticamente foram os primeiros encaminhamentos para o deslocamento da pesquisa qualitativa, Gómez apud Franco (2006) afirma que os estudos da pesquisa qualitativa decorreram das contribuições de Bogdan e Biklen (1985) Denzin e Lincon (1994) Goetz e Lecompte (1988), Stocking (1993) e Vidch e Hoyman (1994).

De acordo com Bogdan e Bicklen (1982), a pesquisa qualitativa em educação obedeceu a quatro fases: a primeira ao final do século XIX até a década de 1930 em que foram utilizadas as técnicas de observação participante, a entrevista e documentos pessoais. Na década de 1930 até 1950 há um declínio na produção.

Porém, na década de 1960 há o ressurgimento dos métodos qualitativos, sendo considerado este período como marco da pesquisa qualitativa pelos pesquisadores na área da educação.

Diante deste percurso, é interessante se compreender que foi estabelecido por Denzin e Lincoln (1994) como sendo os cinco períodos da pesquisa qualitativa: o tradicional (1900-1950), o modernista (1950-1970), os gêneros imprecisos (1970-1986), a crise da representação (1986-1990) e a pós-modernidade (1990 até o momento atual).

Na pesquisa qualitativa é necessário que o pesquisador, para melhor conduzir o processo, considere as características que são pertinentes e que devem permear a prática do professor pesquisador, de acordo com Taylor e Bogdan (1986) apud Franco (2006) apresentados a seguir:

- A pesquisa qualitativa é indutiva;
- Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística;
- O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham;
- Os pesquisadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre as pessoas que são objetos de seus estudos;
- Os pesquisadores tratam de compreender as pessoas dentro do marco de referência delas mesmas;
- Os métodos qualitativos são humanistas.

Considerando a importância de todas as estratégias de investigação para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa tais como: narrativa, fenomenologias, etnografias, estudo de caso e outras, a sua escolha se dará pelo objeto configurado no projeto de pesquisa o qual concentra a definição filosófica do pesquisador, sua linha de pensamento e concepções, o que definirá a técnica mais apropriada para o desenvolvimento da investigação. O objeto de estudo encaminhará onde e como se dará sua empiria.

Diante dessa trajetória da pesquisa nas ciências sociais e mais especificamente na educação, buscou-se desenvolver uma pesquisa que tem como foco o Ensino Superior. Sendo um campo de estudo muito significativo para a formação profissional, sem dúvida requer cuidado especial.

Ressalta-se que este cuidado específico com o ensino superior traduz a lealdade que se tem com o espaço que conduz os processos de formação humana em vários vertentes e áreas de atuação profissional.

Em virtude disto, procurou-se utilizar da pesquisa qualitativa que atualmente convence o público, é participatória e auto-reflexiva, é emergente, os aspectos vão surgindo diante do estudo, ou seja, é fundamentalmente interpretativa. Sendo-a também flexível na utilização dos meios investigativos.

Reconhecer-se como “pronto” para esta viagem investigativa é cercar-se de possibilidades, que exigem do pesquisador um processo de maturação interna, de aprendizagem e de experiências, que não são acabadas, cabendo ao estudioso mostrar-se responsável e cuidadoso. É a capacidade a ser adquirida de dedicar-se, de forma disciplinada, sistemática e compreensiva ...uma atitude séria e curiosa diante de um problema (FREIRE, 1996).

Em razão do que foi exposto, destaca-se este campo de Ensino -Superior por tratar-se de um foco da produção acadêmica que atualmente tem suscitado muitos interesses. No caso específico do estudo em foco os SABERES PRODUZIDOS NA DOCÊNCIA SUPERIOR, para sistematizar o percurso da investigação, utilizou-se a pesquisa qualitativa e a técnica das narrativas, sendo que esta última considerada instrumento capaz de produzir significados. Ela cria um espaço de diálogo intersubjetivo permitindo as pessoas negociarem significados em comum.

Segundo Bruner (1997), a narrativa é um modo de expressar pensamento. Ela se apresenta como princípio organizador da experiência humana num mundo social do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém. Desse modo, a técnica de narrativas pela sua própria natureza possibilita uma reflexão crítica e otimiza uma riqueza de dados, oportunizando ao pesquisador amplo conhecimento sobre o objeto de estudo (pesquisado).

4.2 A narrativa como meio de intervenção no processo investigativo

Nos anos 60 e 70 a releitura curricular levou a uma inovação educacional (ELLIOTT; TAWNEY, 1976) ao determinar sobre o que os professores sabem, produzem e transmitem o saber produzido nas instâncias de formação. O grande desafio se constitui em dar respostas à educação no atual contexto cultural, social e econômico. Superar concepções tradicionais de saber arraigadas à exigência da racionalidade técnica é uma proposta percebida hoje nas pesquisas sobre saberes.

Esta posição reforça o pensamento sobre investigar a prática docente, os saberes pedagógicos e o conhecimento prático do professor. Conduz à pesquisa em que se adota as narrativas do professor como um instrumento de investigação que segundo Conelli e Clodimin (1995) ...uma das razões para a utilização da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente vivem vidas relatadas. Ou seja, o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo.

É possível se observar, que o mundo é visto através das narrativas, pois a vida é estruturada da forma como nós percebemos, seja através da história contada, oralmente ou através dos signos das simbologias: gestos, falas, sinais, e outros.

Narrar uma história faz parte do cotidiano da vida de toda criança. Ao ouvir as histórias contadas, as crianças vão se envolvendo com as personagens e participando da vida delas. Nesse processo dialético de se perceber na história a realidade da vida das personagens é despertado na criança um desejo de criar e recriar outras histórias. Como é lembrado no trecho da obra de Monteiro Lobato (1950, p. 129).

- são as minhas memórias, dona Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para a Paramount.
- Emília! Exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...]

Isto remete à idéia original das narrativas no processo de formação da pessoa, e a sua grande influência no processo de criar, recriar, pensar, organizar, construir e desconstruir idéias. No trecho da obra de Monteiro Lobato (1950), a personagem cria no seu imaginário a versão de sua estória que considera “real”. E assim o fazemos no cotidiano de nossas próprias histórias, contamos em algumas situações o que para nós é relevante. Nesta perspectiva percebe-se a riqueza desses aspectos no processo de formação humana e apresenta-se em várias situações desde atividades informais às atividades formais.

Constantemente observou-se a utilização das narrativas nas situações de investigação social como também no processo de ensino. Ela se apresenta como: linguagem articulada, oral, escrita, imagem fixa ou móvel, pelo gesto. Está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Barthes (2008, p. 19) complementa,

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas...

As narrativas, como objeto da ciência, nasceram nas Ciências Humanas, mais especificamente na lingüística, que objetiva descrever ou explicar a linguagem verbal humana.

Narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma sequencial cuja composição mais simples inclui como meio e fim tendo em sua estrutura cinco elementos essenciais: o enredo (conforme fatos); as personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história, duração da história); o espaço (lugar em se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem as personagens). Elbaz (1990) enuncia suas razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores quando afirma que: Histórias revelam conhecimento tácito; tem lugar num contexto significativo; apelam

à tradição de contar histórias o que dá uma estrutura a expressão; está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar no diálogo entre narrador e audiência.

O pesquisador tem um grande desafio ao usar a técnica de narrativa para conhecer as experiências vividas pelas pessoas. Isto irá acontecer na interpretação das narrativas, pois terá que elucidar seus significados potenciais e o processo de produção de significados de tais narrativas que é inerente à interação entre ouvinte/leitor e o texto / narrativa. O pesquisador precisa descobrir os conflitos presentes nas narrativas como são interpretados e resolvidos, procurando identificar de que forma as pessoas constroem seu mundo e como esse mundo funciona.

A partir das narrativas, o pesquisador vai buscar estabelecer a estrutura de um episódio, organizar a sequência dos eventos, estabelecer explicações por meio da interpretação dos fatos, identificando os dramas e/ou conflitos sociais, os significados que dão sentido à experiência. Petter Maclaren (1991, p. 75) postula essa idéia de forma bem significativa quando ele diz que: “o gesto ritual é formativo é inescapável é integralmente ligado à ação cotidiana e pode oscilar entre a aleatoriedade e a formalidade”.

Esta compreensão de se perceber que as narrativas dos sujeitos são as representações da sua realidade e estão repletos de re-significados e reinterpretção abre um vasto caminho de possibilidades em revelar universos subjetivamente visíveis. A pessoa quando destaca determinadas situações de sua vida profissional ou pessoal, tende a suprimir, reforçar ou esquecer determinadas situações. Estes aspectos ressaltados ou esquecidos, poderão ser interpretados como elemento importante no processo da pesquisa e até mesmo pedagógico. Pois o exercício da memória, neste aspecto, poderá ser importante para evidenciar sentimentos, talvez antes não percebidos, provocando mudanças na maneira como as pessoa se percebem.

Para Souza, (2006, p. 124), “as memórias passam a manifestar a vontade de dizer exatamente aquilo que escapou aos primeiros papéis, colocando no texto um olhar privilegiado, as memórias são escritas visando a um público, a ele

destinadas.” A memória como afirma Bosi (1994) apud Oliveira (2006, p, 180) “não é vista como sonho, mas como trabalho. Trabalho representado pelas experiências e vivências construídas no percurso das suas práticas de sala de aula, sendo um momento de reivindicar, criar e transformar conceitos socialmente cristalizados”.

As narrativas provocam este sentimento no sujeito, pois permite diante das representações, propiciar processos de reflexões individuais e também coletivas. Os registros traduzidos na escrita e na realidade apresentam processos significativos de aprendizagem que se transformam pelo movimento dos tempos.

Compreender que saberes são mobilizados e produzidos nas práticas pedagógicas do professor na docência superior, é penetrar em territórios existenciais, em representações e significados construídos sobre a docência, sobre as práticas elaboradas a partir de um percurso histórico e experiencial, o professor é a história, uma história singular em termos de passado, presente e de experiências vividas. Portanto, o sentido da história depende da forma como a contamos.

Estas reflexões favorecem à percepção que a produção de narrativas remete tanto como instrumento de pesquisa como prática de formação. Dão possibilidades para compreender que a formação não somente se recebe, se acata, mas se faz também em um processo ativo e que necessita do esforço em conjunto do eu com o outro. Num processo dinâmico de aproximar-se, relacionar-se e mediar-se. Diante dessa proposta, focar os saberes na prática do professor do ensino superior é direcionar um olhar radical sobre uma estrutura arraigada sobre a forma convencional da produção dos saberes.

A reflexão permite questionar o inquestionável. Para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que organiza um modo individual ou teoria do acontecimento, ou seja, a ênfase neste caso é também na reflexão em ação. Para Schon (2002) a prática docente necessita de reflexividade, o conhecimento não precede à ação, mas sim está na ação, em algumas situações, o conhecimento não se aplica a ação, mas está personificado nela, por isso o conhecimento na ação, ou reflexão-na-ação. O que dessa forma transforma o profissional segundo Schon (2001) em um pesquisador que vislumbra a capacidade de estar sempre melhorando enquanto realiza sua prática de ensino.

Para investigar os saberes produzidos na prática pedagógica na docência superior é preciso cercar-se de alguns cuidados. O professor ao narrar sua história suas práticas apresenta sentimentos ou convicções cristalizadas e que as vezes tornam-se difíceis de serem claramente expressos, mesmo sendo as narrativas consideradas uma comunicação natural nem sempre esse processo começa espontaneamente. Neste sentido, cabe ao pesquisador buscar encaminhamentos para tornar o processo de pesquisa dotada de uma atmosfera mais propícia às narrativas. Dessa forma, o estudioso deve observar e perceber em quais circunstâncias seria mais conveniente para o professor narrar sua história.

É importante acrescentar que as narrativas escrita e/ou oral permitem uma interação pesquisador e interlocutores, favorecendo através desse encontro, uma reflexão acerca dos sentimentos e cultura desses profissionais, pois eles estão, através das suas narrativas, contando as suas histórias de vida pessoal e Profissional.

4.3. Contexto Institucional da Pesquisa

O contexto empírico desta pesquisa foi a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC, situada no morro do Alecrim, S/N centro em Caxias-MA. A UEMA é uma instituição de ensino superior autorizada pela Lei nº2821, de 23 de fevereiro de 1968.

O interesse por esta Instituição de Ensino Superior foi em decorrência dos serviços prestados à comunidade caxiense, também às cidades circunvizinhas, incluindo a capital do estado do Piauí, principalmente, no que diz respeito ao processo de formação de professores. No encaminhamento da escolha da instituição, seleção do contexto empírico da pesquisa, considerou-se o fato do CESC/UEMA ser uma instituição pública, com características que atenderam aos critérios propostos para a seleção dos interlocutores da pesquisa, e também por ter uma relação com o objeto de estudo.

O Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC_UEMA atualmente oferece os cursos de Letras – Português Literatura Portuguesa, Letras – Português-Inglês e Respectiva Literatura, Pedagogia-Habilitação em Magistério, História,

Geografia, Ciências – Habilitação em Matemática, Ciências – Habilitação em Química, Ciências – Habilitação em Biologia, Ciências – Habilitação em Física além dos Cursos de Medicina, Enfermagem e Obstetrícia. Oferece, ainda, cursos em nível de Pós-Graduação em Lato sensu.

O Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC é um dos vinte e quatro (24) centros vinculados a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, considerada a mais antiga e com uma história singular de lutas e desafios para o deslançamento do ensino superior na cidade.

Foto 01 – CESC/UEMA Caxias - MA



**Universidade Estadual do Maranhão
Centro de Estudos Superiores de Caxias**

4.4 Desenho dos Interlocutores da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo determinamos como interlocutores da pesquisa professores dos cursos de Licenciatura.

Na formação do grupo interlocutores da pesquisa foram observados os seguintes critérios: primeiro, ser professor efetivo do Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC/UEMA. Este critério foi pensado *a priori*, por entender-se que o professor ao pertencer a IES e ter vivenciado experiências em várias situações que marcaram a sua trajetória de vida e profissional, ratifica a proposta da pesquisa.

Segundo critério, a adesão do professor à pesquisa, fazer parte no sentido de contribuir com suas reflexões num projeto que marcaria a história da IES a qual pertence, que é se despir da posição de intelectual que sabe, pensa e age, “acertadamente”. Obviamente que o contato não foi meramente por acaso. Percebeu-se nesses atores, possibilidades de envolvimento com a proposta da pesquisa. Observou-se também, no contato informal, interesse em enveredar por algumas situações que de alguma forma lhes faria “bem”, em participar, contribuir com o seu olhar diante de uma temática que envolve o profissional em discussão.

O terceiro critério, o tempo na IES (CESC) foi por uma questão até de assegurar o contato e não perder de vista o objeto de estudo (produção do saber) e ter vivenciado o início e término de turmas, embora o objetivo deste estudo não tenha sido pesquisar o egresso de alunos, mas o fato de o professor nos seus relatos dar indicativos dessas situações em diversos períodos do curso.

A formação do grupo foi estruturada primeiramente com o estabelecimento dos critérios acima mencionados, a organização de um plano de atividade onde seriam feitos contatos com o representante do CESC/UEMA, na pessoa do Diretor do Centro. Em seguida com a sua autorização, foram feitos contatos com os representantes dos cursos. Como o propósito foi trabalhar as licenciaturas, decidiu-se contactar com um professor de cada curso através de encontro agendado pelo chefe do departamento a priori decidiu-se falar com os professores que aderiram à pesquisa e se apresentaram com mais disponibilidade e

interesse no processo investigativo, sendo: 01 professor do Curso de Pedagogia, 01 professor do Curso de História, 01 professor do Curso de Letras, 01 professor do Curso de Geografia, 01 professor do Curso de Física, 01 professor do Curso de Matemática, 01 professor do Curso de Química e 01 professor do Curso de Biologia, contando-se ao todo com oito (08) professores (interlocutores). Sendo que para participar efetivamente da pesquisa decidiu-se trabalhar com cinco (05) interlocutores (professores).

Para cada interlocutor foram entregues os documentos que são exigidos para o processo legal de uma pesquisa (carta de esclarecimento e livre consentimento), todos com as informações necessárias e devidos esclarecimentos, de acordo com o Conselho de Ética da UFPI.

A incursão no percurso da pesquisa foi validada quando foi entregue aos sujeitos interlocutores da pesquisa um questionário sobre o perfil e um caderno de campo personalizado que seria escrito pelos professores participantes. Juntamente com o caderno foi entregue uma proposta de perguntas esclarecedoras que não tinha a pretensão de moldar, limitar ou inibir o seu ato descritivo, mas servir como um instrumento norteador para orientar suas narrativas, sugerindo espaços para supressão ou acréscimos de aspectos que lhes fossem convenientes.

Procurou-se preservar as identidades dos interlocutores da pesquisa para não colocá-los em situação de exposições, respeitando as suas idéias e contribuições. Estes foram identificados através de nomes que representam a cultura caxiense e de certa forma apresentam uma simbologia na formação do povo caxiense, todos pensados com carinho no sentido de garantir o anonimato dos nossos parceiros de pesquisa, contribuindo com maior rigor para a efetivação do processo de análise e de interpretação dos dados da pesquisa. Sendo assim, a partir desse percurso, os interlocutores serão tratados com codinomes.

Com base nessas considerações, elaborou-se o desenho identitário do perfil dos interlocutores da pesquisa o qual se apresenta no quadro a seguir. Será utilizado um quadro com etiqueta com o nome (Veneza, poeta, itapecuru, alecrim, balaiada) que irá identificar cada interlocutor da pesquisa.

QUADRO3 - PERFIL INFORMATIVO DOS INTERLOCUTORES

Interlocutor	Perfil Acadêmico e Profissional
VENEZA³	Sua formação é em Pedagogia (licenciatura) cursou na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA no Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC, período de 1982 a 1988, é Mestre em Ciências da Educação pelo IPLAC/UEMA(1997 a 1999) é professora concursada com 20 anos aproximadamente de serviços prestados para esta IES.Sua categoria é professora adjunta III, sua carga horária é de 40 horas semanais.Desenvolve ensino e extensão.
POETA⁴	Obteve sua formação acadêmica no curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA no Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC, no período de 1993 a 1997. Possui Mestrado pela UFPI.(2005 a 2007) em Estudos Literários. É concursado sendo do quadro efetivo da UEMA, tem aproximadamente 6 anos de tempo de serviço, sua carga horária é de 40 horas semanais.Desenvolve ensino e extensão.
ITAPECURU⁵	Sua formação acadêmica é em Geografia (licenciatura) foi pela Universidade Federal do Piauí-UFPI no período de 1979 a 1982. Tem Mestrado pela UFC (1997 a 1998).Iniciou no quadro da UEMA como contratado temporariamente. Somente depois que foi efetivado, tornando-se professor do quadro. Seu tempo de serviço é de aproximadamente 27 anos, com jornada de trabalho de 40 horas semanais. Desenvolve ensino, pesquisa e extensão.

³ Veneza:Balneário de fonte de água mineral e lama medicinal.

⁴ Poeta:Cidade de poetas, como Gonçalves Dias, Coelho Neto entre outros

⁵ Itapecuru:Rio que corta a cidade

ALECRIM⁶	Sua formação acadêmica foi no Campus II(CESC)UEMA, no curso de Química (licenciatura), no período de 1984 a 1988.Tem mestrado em Ciências da Educação pelo IPLAC-UEMA(1997 a 1999),seu vínculo empregatício com a UEMA foi através de concurso e tem aproximadamente 17 anos de tempo de serviço.Desenvolve ensino e extensão.
BALAIADA⁷	Sua formação acadêmica foi no Campus (CESC)UEMA, no curso de Biologia(licenciatura) período de 1990 a 1994.Tem mestrado pela UFPA.Tem doutorado pela UFPA.Seu vínculo empregatício com a Uema foi através de concurso público.Desenvolve na sua prática ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Questionário aplicado/2009

A partir desses dados, apresentadas no quadro sobre o desenho identitário (perfil) dos interlocutores dessa pesquisa, esboçou-se alguns aspectos interessantes sobre a história acadêmica e profissional. A princípio começemos por dizer que todos os professores têm formação acadêmica diferenciada (Letras, Pedagogia, Geografia, Química, Matemática, História, Física, Letras). Um fato interessante é quanto a sua formação acadêmica que se dividem entre a própria Instituição Superior na qual trabalham e outras de grande representação nacional. Veneza, Poeta, Alecrim e Balaiada, cursaram a sua formação inicial no CESC-UEMA. Ressaltar este aspecto é necessário para que se possa refletir sobre o ensino oferecido pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC. Itapecuru cursou a sua formação inicial na UFPI. Este confronto de referência no processo de formação dá um intercâmbio muito enriquecedor para os resultados do processo educativo, especialmente quando se tratam de Licenciaturas (formação de professores).

⁶ Alecrim:Morro do alecrim local onde a memória do movimento da Balaiada é melhor representada.

⁷ Balaiada:Guerrilha que se deu na cidade(conflitos sociais no Brasil colonial em Caxias-Ma).

O tempo de serviço oscila entre 6 a 27 anos, podemos diferenciá-los: Veneza tem aproximadamente 20 anos de serviço, Itapecuru tem 27 anos de contribuição para a formação de educadores, Poeta com 6 anos com o menor tempo, Alecrim com 17 anos de serviço, Balaiada com 12 anos de serviço, são vários aspectos possíveis de serem revelados neste intervalo de tempo, embora diferentes, mas com uma semelhança: a vontade de contribuir com o desenvolvimento da sociedade através do interesse de cada professor nesse processo. Todos com nível de pós-graduação em mestrado e doutorado. A carga horária de trabalho é similar entre 40 horas e/ou DE (dedicação exclusiva). Sendo um tempo adequado para a organização do processo pedagógico, reconhecendo-se que esta disponibilidade para atuarem na formação do aluno e futuro profissional, possibilita maiores produções.

Conhecer esses encaminhamentos através de seus escritos é muito mais prazeroso e de certa forma confortável, pois o que está sendo revelado são as histórias contadas pelos seus autores com suas marcas e simbologias. Josso (2004, p. 95), comunga dessa idéia ao dizer:

[...], a busca de si é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando, durante um tempo, se privilegia uma exploração de si, em relação a si mesmo, a partir de autopercepções e de auto-observações, sustentadas, ou não, por quadro terapêutico ou de desenvolvimento pessoal. Nós não saberíamos viver, mesmo como eremitas, sem pertenças (reais ou simbólicas).

As narrativas possibilitam através dos fragmentos, a organização de como pensamos e agimos. Este fato nos reporta para a compreensão da força humana na condução da vida e da profissão.

Diante do que revelaram os dados, todos os professores apresentam vivências e familiaridade com o ensino superior, especificamente com a formação de professores. Diante disso, pode se constatar que, pelo tempo de serviço, todos têm uma larga experiência. Cabe nesse aspecto uma análise, pois se de um lado a experiência ajuda no desenvolvimento do processo, por outro poderá cristalizar as ações pedagógicas, o que resultará talvez em práticas sem muito envolvimento,

tornando-se rituais. Porém Tardif (2002) ao falar de rotinas considera-a importante pois mantém viva a cultura, ou seja, as ações que fazem parte do cotidiano escolar é necessário que permaneçam. No entanto o tratamento a essas ações deve configurar-se de forma diferente.

De qualquer maneira, o importante é que essas práticas sejam revestidas do senso de crítica e do processo de reflexão permanente, gerando possibilidades de novas produções. Nessa fase da carreira em que se encontram, os interlocutores (professores) têm autonomia para reinventar sua prática, criando e inovando suas atividades educativas.

O importante é que essas primeiras impressões reveladas através dos dados nos indicam alguns esclarecimentos acerca do nosso objeto de estudo, pois sabendo quem são os nossos parceiros da pesquisa fica-se mais próximo da compreensão do problema levantado neste estudo.

4.5. Os procedimentos de coletas e produção dos dados da pesquisa

No processo de produção dos dados desta pesquisa, optou-se pela utilização de instrumentos de coletas de dados: o questionário e o diário escrito dos professores. A pesquisa foi realizada entre os meses de julho/2009 a dezembro/2009.

Após ter clareza dos instrumentos que seriam utilizados no processo da recolha e produção dos dados e ter efetivado o contato com os interlocutores, partimos para apresentar a proposta da pesquisa, objetivos, e metodologia. Foi nessa etapa que ratificamos a nossa parceria, pois tivemos a adesão de todos os sujeitos sendo que todos explicitaram no termo de consentimento e livre esclarecimento a sua adesão formalizada.

Para que durante o contato não houvesse nenhuma falta de comunicação, foi entregue uma agenda com números de telefone, e-mail e locais para facilitar o contato. Como os instrumentos utilizados foram o questionário e diário, os encontros seriam periódicos.

É preciso ressaltar que a relação estabelecida com os interlocutores foi uma entrega de ambas as partes. O interesse em contribuir com a pesquisa nos deixou com mais tranquilidade para responder aos desafios que são inerentes ao processo de pesquisa científica. Nessa jornada investigativa o acesso ao cenário da empiria se deu com contatos estabelecidos com a Instituição, com os professores de cada curso. Vale acrescentar que sendo professoras da Instituição, procurou-se manter “afastamento” do grupo para que os professores pudessem ficar o mais a vontade possível. Assim, mais rigor científico teria com a pesquisa.

Para otimizar o processo de produção da investigação, iniciamos a pesquisa com a entrega do questionário para traçar o perfil dos interlocutores, com a intenção de construir informações acerca da formação acadêmica e profissional dos professores. Em seguida, foi entregue o diário das narrativas com proposta de orientação de perguntas para a produção de narrativas escritas sobre o seu olhar em relação aos saberes e prática docentes.

Para compreender de maneira mais detalhada como os dados foram produzidos, detalhamos os procedimentos utilizados na pesquisa.

4.5.1 Olhares sobre o questionário

Como afirma Richardson (1999, pg.198) as características descritas através deste instrumento podem cumprir diversos objetivos e ainda possibilitam a organização sistemática das ações dos interlocutores da pesquisa traçando o seu perfil. Diante dessa afirmativa compreende-se que a utilização desse instrumento no âmbito do presente estudo será um importante recurso na aquisição das informações.

A utilização do questionário (Ficha perfil dos interlocutores da pesquisa. APENDICE B), na pesquisa em questão possibilitou o acesso a informações de grande relevância para estabelecer o contato *a priori*, com os interlocutores da investigação, sendo considerado o ponto de partida para os futuros passos do caminho da pesquisa.

A aplicação do questionário possibilitou ainda, a descrição pontual das características dos interlocutores da pesquisa no tocante aos aspectos: dados pessoais, formação acadêmica, vida profissional tempo de atuação profissional, cursos que desenvolve em sua prática, dentre outros. Assim, o questionário permitiu uma clara e objetiva descrição das características dos atores (sujeitos), colaborando com a análise dos dados. Portanto, este instrumento foi de grande valia para traçar o perfil identitário dos nossos parceiros da pesquisa.

A aplicação do questionário transcorreu como o planejado, embora tenha-se constatado *in loco* que qualquer instrumento utilizado em uma pesquisa terá pontos positivos e negativos, conforme destaca Moreira e Caleffe (2006,p.105), sobre os “aspectos positivos: quanto ao uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno, perguntas padronizadas. Aspectos negativos: o dado coletado tende a descrever ao invés de explicar, o dado pode ser superficial, o questionário pode ser reduzido em virtude de uma preparação inadequada. Ao decidir pelo instrumento de pesquisa, é importante que o pesquisador tenha conhecimento e clareza da escolha. Neste caso específico, concordamos com Richardson (1999, p.98) quando diz que “a utilização do questionário proporciona contato direto com o sujeito da pesquisa onde quer que ele se encontre, em casa, na rua, no trabalho, no ambiente que lhe considerar conveniente”.

É importante ressaltar que o questionário proposto aos interlocutores se apresentou com perguntas fechadas e abertas. Utilizou-se o teste-piloto, no sentido de proporcionar uma certa reserva quanto ao tempo de aplicação e a clareza das questões, garantindo a objetividade das mesmas. Neste estudo, o teste-piloto foi utilizado somente com alguns respondentes, o que permitiu perceber se havia necessidade de reformulação ou supressão de alguns itens. Deixou-se a agenda para contato. Como nenhuma solicitação foi recebida, constatou-se a tempo, que não foi preciso re-estruturar o questionário.

Embora tenha sido evidente o grau de incerteza na utilização dos recursos para coleta de dados, estes recursos para a sua aplicação às vezes é necessário para assegurar maior clareza quanto a sua aplicabilidade.

4.5.2 Olhares sobre as narrativas: diário escrito pelos professores

Entre as diversas formas de buscar compreender o que se passa nas reflexões dos docentes do ensino superior, no tocante aos saberes, não se teve dúvida em buscar as narrativas como ferramenta de produção dos dados e possibilidade de tornar mais reflexivo este momento para o interlocutor. À medida que transporta o professor a situações da sua prática docente, o fará reviver acontecimentos do cotidiano de sua sala de aula ou outros momentos que fazem parte do seu contexto educacional. Para Connelly e Clandinin (1995), uma das razões para a utilização da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de história, organismos que individualmente e socialmente vivem vidas relatadas. Ou seja, a narrativa é uma boa estratégia de pesquisa ao tratar-se dos saberes pedagógicos, pois, só ao professor é legitimado essa tarefa de expressar, através de suas histórias, os saberes denotados individualmente e coletivamente na atividade docente.

As narrativas escritas como caminhos para esta investigação, oferecem oportunidade de trabalhar com vários aspectos da experiência, o que torna significativo para a construção do processo de formação do profissional. Assim, o processo intersubjetivo se apresenta nesta abordagem, provocando o desejo de questionar aquilo que precisa ser aperfeiçoado. Para, Josso (2004, p.186),

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. (2004, P. 186)

Diante disso, fica evidente a participação efetiva dos interlocutores na pesquisa, sendo considerados parceiros, pois o que está no plano do invisível será colocado à mostra. O participante se colocará frente às suas emoções e sentimentos, dessa forma contribuindo com os rumos da pesquisa. Segundo Bruner

(1997), a narrativa é um modo de pensamento, pois ela se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.

Dessa maneira, a narrativa é capaz de produzir significados, de desencadear reflexão de criar espaços para o diálogo, possibilitando ao pesquisador um amplo conhecimento sobre o objeto pesquisado.

Quanto à decisão pela narrativa escrita, nesta pesquisa, a mesma se dá pelo fato de sua relevância em investigar os saberes docentes. Os professores têm facilidade de expressar seus saberes através de histórias, conseguem articular e explicar de maneira mais estruturada nas narrativas.

Portanto, recorreu-se às narrativas para investigar as produções dos professores do ensino superior, cumprindo assim com os objetivos que deliberados para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa.

Para tanto, na realização desta investigação, as narrativas foram produzidas a partir de um roteiro que serviu como instrumento norteador, em que os itens propostos versam sobre reflexões a cerca dos saberes produzidos pelos docentes do ensino superior e suas praticas pedagógicas, bem como outras que pudessem contribuir com o objeto do estudo. A elaboração dos escritos pelos professores durou o tempo por eles considerado suficiente, sem atrapalhar o percurso da pesquisa. Para fortalecer mais ainda a cumplicidade dos interlocutores, sugeriu-se que suas narrativas escritas fossem registradas num diário denominado “Os escritos dos professores”. Esse diário foi elaborado a partir das reflexões de Zabalza (1994, p. 91) “no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela. Nesse aspecto, o âmbito que o diário pode abranger varia de uma investigação para outra”. Sendo considerado neste processo como um elemento constitutivo para ratificar o auto-conhecimento dos interlocutores. O diário tem também o propósito de movimentar o pensamento do professor. Visto neste sentido, merecem destaque as dimensões que segundo Zabalza (1994,p.93),

“convertem num recurso de grande potencialidades: o fato de se tratar de um recurso que implica escrever; o fato de se tratar de um recurso que implica refletir; o fato de nele se integrar o expressivo e o referencial; o caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração”.

Por todas essas possibilidades que este recurso apresenta, a narrativa escrita passa a ter um sentido mais homogêneo. Foi a partir dessa posição e também pela sua singularidade que se decidiu utilizá-lo nessa pesquisa.

Foi entregue aos participantes da pesquisa um diário personalizado com o objetivo de incentivar os parceiros da pesquisa a falarem de si mesmos, embora se saiba que esse caráter auto-biográfico em algumas situações pode causar um certo bloqueio, principalmente pela preocupação que se tem com as impressões causadas em quem irá ler as narrativas. Atentando para os sentimentos dos interlocutores, tornou-se a decisão de utilizá-lo, ou seja, a pretensão também foi tornar o momento de escrever sobre sua história profissional, acadêmica e experiencial muito mais prazeroso. Desse modo, comungou-se da ideia de que escrever sobre si próprio, despiando-se de situações marcantes nas suas histórias de vida tanto no plano pessoal como profissional, auto-revelando-se é uma atitude corajosa, mesmo percebendo que este exercício reflexivo do cotidiano contribuirá para revelar aspectos que as vezes estão no anonimato, sendo para a pesquisa fonte de dados singulares, ajudando a perceber aspectos que servirão para gerar outros estudos, contribuindo para a ciência e o desenvolvimento da sociedade com vista a melhorar a realidade contemporânea, bem como, participar do plano de emancipação do homem.

Investigar esse campo de saber, mais precisamente a prática do professor universitário e produção de saberes por ele mobilizado, foi um desafio que desencadeou um exercício de paciência muito grande. Sabe-se que os profissionais desta área são comprometidos com uma série de atividades devido às exigências dessas agências superiores, o que gerou vários desencontros.

Com muita perspicácia, buscou-se o encontro com os parceiros da pesquisa, sendo que um dos interlocutores, entregou com bastante tempo de antecedência os seus escritos. Um interlocutor indagou sobre as perguntas e as orientações norteadoras; investigando se eram para tese de doutorado, o que

suscitou uma reflexão sobre o seu posicionamento, será que as perguntas estão difíceis? Complexas demais? Não estão claras? Enfim, ficaram no ar estas indagações até que se pudesse fazer a análise dos seus escritos e compreender a sua colocação. Outros deixaram de entender a relação das perguntas com a sua prática. Os demais foram entregando à medida que se deu a busca dos registros.

4.6. Análise de dados: primeiras impressões

Ao iniciar as primeiras análises, realizou-se a leitura do material que trata do perfil dos interlocutores, contendo informações necessárias para inicializar a análise dos dados. Diante do que foi revelado, será percebida a singularidade de elementos que giram em torno dos professores / interlocutores (tempo de serviço, formação inicial, formação continuada, carga horária, o que pensam....). Essas informações representam uma rede dinâmica da realidade em torno do processo de ensino superior.

É bem verdade que ensinar requer, entre outros aspectos, a preparação do professor para desenvolver sua prática neste nível de ensino. A reflexão em torno da categoria “saberes e prática pedagógica na docência superior” é urgente e necessária tendo em vista a importância de re-elaborar de forma reflexiva as produções mobilizados no contexto das universidades. Essa atitude de mudança implica uma contribuição no projeto de emancipação da sociedade.

Nesta perspectiva, pensar em mudanças em qualquer nível educacional e social exige uma reflexão sobre as concepções de formação, prática e saberes, pois a partir desse olhar é que será possível se constatar o processo de emancipação do indivíduo.

Todos os esforços proporcionados para a construção de práticas em que sejam mobilizados saberes mais significativos são relevantes, tais como: formação permanente, participação em congressos, eventos que tratem de temáticas relacionadas à proposta de trabalho, regime de trabalho, condições de trabalho e investimentos em pesquisa.

Diante do exposto, procurou-se a partir dos dados produzidos nos questionários e nas narrativas escritas dos interlocutores da pesquisa, pautados nos objetivos propostos para este estudo, sistematizar as análises dos dados através de categorias e subcategorias que irão subsidiar informações para posterior análise. Para fundamentar as análises dos conteúdos apresentados nos escritos dos professores interlocutores, considerou-se todos os aportes que atribuem significados à temática investigada. Buscou-se compreender como o professor está produzindo os saberes em suas práticas pedagógicas na docência do ensino superior.

Analisar os saberes que estão sendo produzidos na prática pedagógica na docência superior é uma reflexão que exige compreender a categoria “saberes” numa perspectiva que leve a perceber a urgência de re-elaborar esses conceitos alguns cristalizados em paradigmas conservadores. O movimento de discutir esses saberes é muito relevante e necessário, visto que a complexidade de se organizar esses saberes elaborados e produzidos pelo professor envolve outros aspectos que estão subjacentes à sua prática, dentre eles a formação inicial e continuada, as concepções pedagógicas, os processos didáticos, conjunto de saberes que se estabelecem em sua prática: experienciais, curriculares, pedagógicos e científicos.

Consta ainda nesse processo o contexto histórico, político e econômico que reflete nas ações educacionais. Portanto, analisar essa temática implica compreender a importância dos resultados para as Instituições Superiores, para educadores e pesquisadores e para a comunidade acadêmica.

Para reforçar este estudo nos valem os do instrumento de análise de conteúdo, como afirma, Franco (2003, p.14),

é uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A Análise de conteúdo parte de um ponto, este considerado a mensagem, que leva a indicar o caminho das indagações. Para complementar, Bardin citado por Laura (2003, p.20),

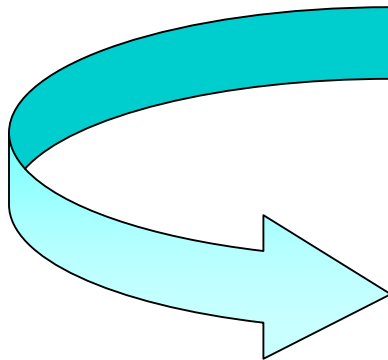
A análise de conteúdo pode ser considerada como conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A pesquisa qualitativa de modo geral revela inúmeras quantidades de dados que apontam para o cuidado que o pesquisador deve ter em relação a complexidade no momento de analisar os dados. Neste caso, a análise de conteúdo, para Bardin, [...] constitui um instrumento de indução para se investigar as causas (variáveis induzidas ou inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferências ou indicadores; referências apresentadas no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatores conhecidos [...] (p.137,1995).

Para execução do método de análise de conteúdo, recorreu-se às etapas básicas de organização: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Com isto, buscou-se compreender se os interlocutores dessa pesquisa percebem e como tem sido produzido os saberes em sua prática pedagógica. Ao analisar e interpretar os dados, procurou-se não perder de vista os fundamentos postados no referencial teórico, como também os objetivos do estudo, possibilitando compreender como os saberes estão sendo produzidos na prática pedagógica do docente do ensino superior, apresentados nos escritos dos sujeitos interlocutores, aspectos reveladores para o encaminhamento de avanços na educação superior.

CAPÍTULO V

OS SABERES NA DOCÊNCIA SUPERIOR: revelações dos escritos dos professores



CAPÍTULO 5

OS SABERES NA DOCÊNCIA SUPERIOR: revelações dos escritos dos professores

Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro...: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro... (BAKHTIN, 1992, p. 126)

O capítulo que se apresenta revela os dados produzidos no questionário e nas narrativas escritas. A partir dos registros escritos, buscou-se uma relação com os objetivos e as questões que subsidiaram esta pesquisa. Para melhor dar

conhecimento aos leitores e possibilitar uma leitura mais prazerosa sobre os escritos dos professores interlocutores dessa pesquisa, estruturou-se o capítulo em categorias e subcategorias de análises.

Como etapa antecedente à análise, estabeleceu-se um desenho categorial, estruturando a pesquisa em categorias e subcategorias, oportunizando aos possíveis leitores uma visão ampla das revelações dos professores.

Ao fazer a análise da primeira categoria, cuja temática se define por “vida acadêmica e profissional na docência superior” destacando as subcategorias: os aspectos positivos e negativos; motivos para exercer a profissão; satisfação com a profissão; concepções que fundamentam a prática pedagógica e os dilemas encontrados. Nesta categoria, a intenção é compreender o encontro do professor com sua profissão.

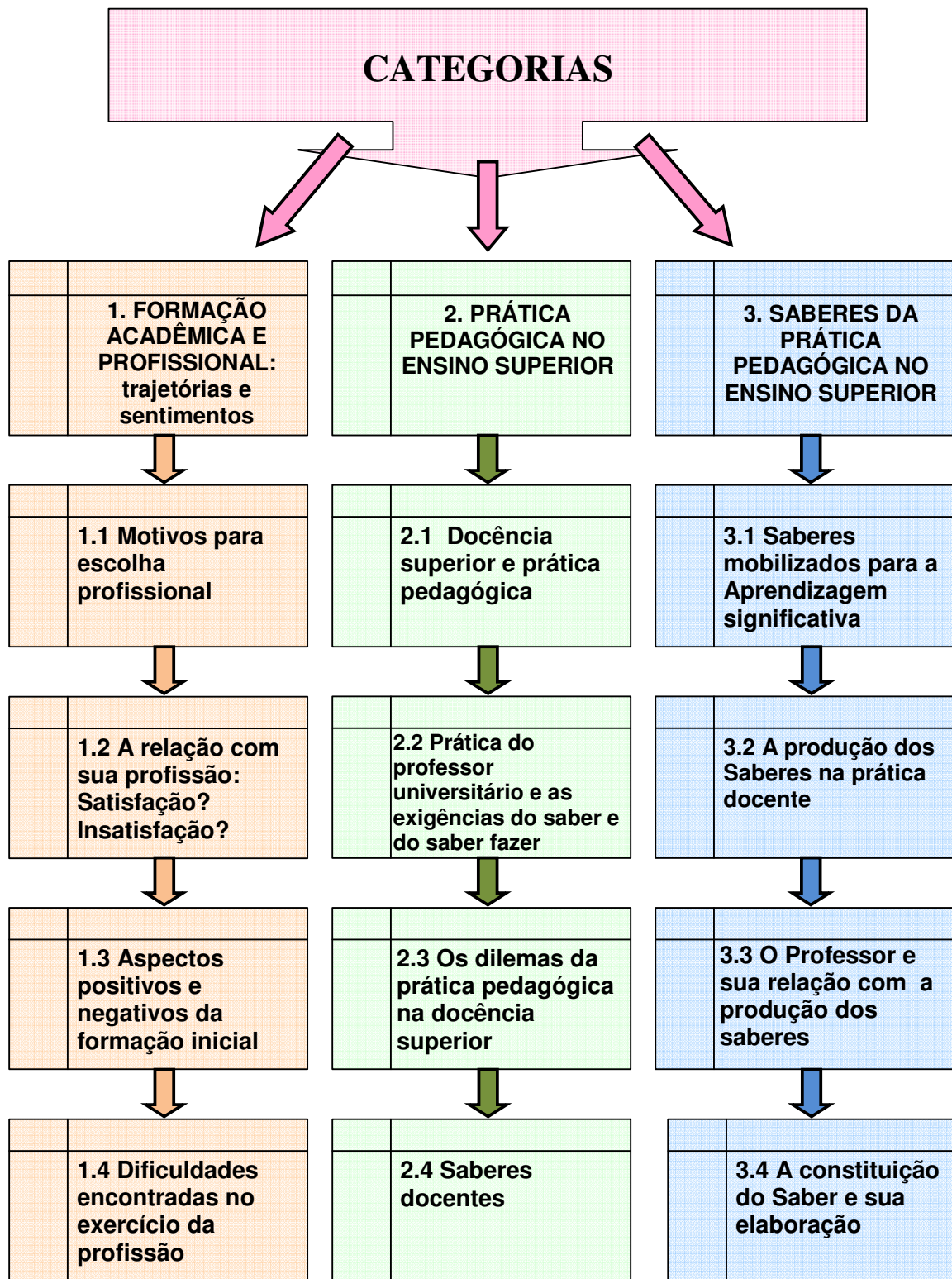
Na segunda e terceira categorias a temática se relaciona com a prática pedagógica e saberes docentes no ensino superior. Nesse estudo, delineia-se alguns pontos tais como: prática do professor universitário e as exigências; saberes; prática e concepções; saberes e aprendizagens significativas; saberes e sua produção na prática pedagógica; postura do professor frente à produção dos saberes; a constituição do saber. Nestas categorias, procurou-se abordar os aspectos acerca dos saberes, foco desse estudo, portanto delineou-se algumas perguntas orientadoras para nortear o direcionamento da pesquisa.

Dessa forma, são apresentados os dados das análises das narrativas escritas nos diário de campo dos professores que se constituem como revelações do contexto profissional docente focando os elementos constitutivos do processo educacional. Através desses escritos, percebeu-se que os escritos são apresentados com aspectos relevantes para a compreensão do objeto da pesquisa. Para estruturação das análises das narrativas, apresenta-se um desenho das categorias.

5.1 Categorizando os dados das análises

Para estruturar os dados da pesquisa, organizou-s um conjunto categorial, objetivando relacionar os aspectos relevantes às articulações dos dados apresentados, tentando encontrar possíveis respostas aos questionamentos suscitados, de maneira que os dados obtidos na pesquisa possibilitaram a criação do desenho de categorias e de subcategorias, a partir da qual as narrativas escritas dos professores/interlocutores foram organizadas em blocos de seus escritos, que de acordo com o sentido apresentado explicita seu delineamento peculiar, à natureza e especificidade dos dados que suscitaram as categorias e subcategorias de análises, conforme se apresenta no quadro 4.

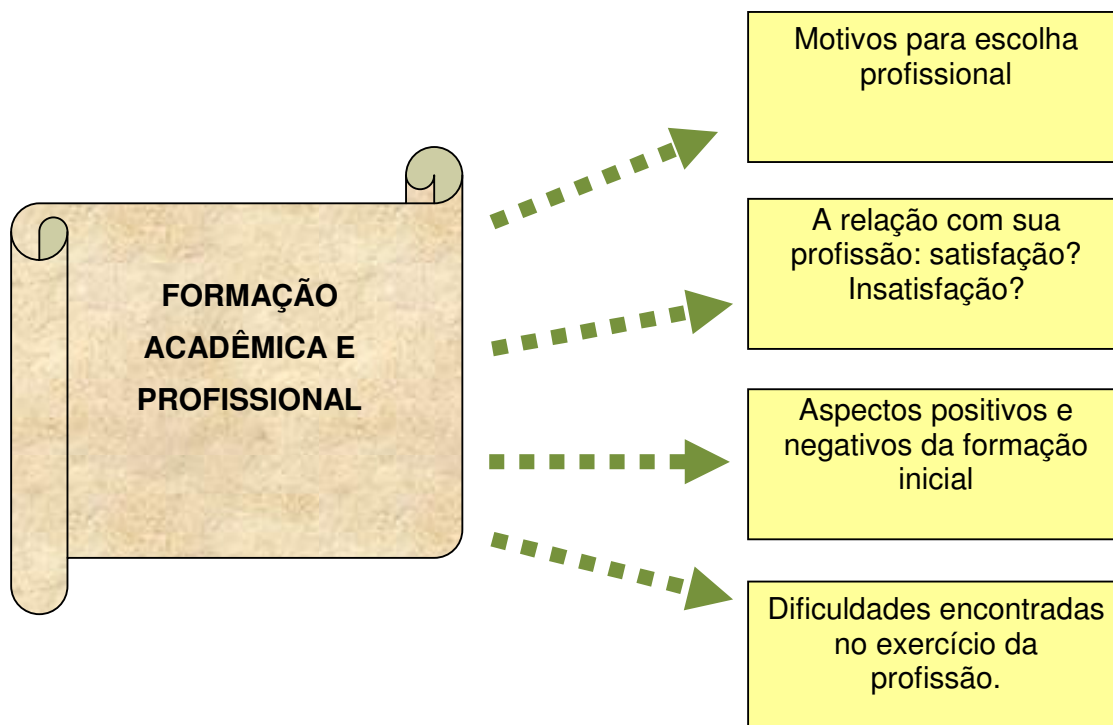
QUADRO 4: CATEGORIAS DE ANÁLISE – DIÁRIO DOS PROFESSORES / 2009



Legenda: Categoria 1 e subcategorias Categoria 2 e subcategorias Categoria 3 e subcategorias

Apresentado sob outro olhar descritivo o desenho de categorias assim se dispõe: categoria 1- Formação acadêmica e Profissional: trajetórias e sentimentos, subseqüentes dessa categoria apresenta-se as seguintes subcategorias 1.1 motivos para escolha profissional; 1.2- A relação com sua profissão: satisfação? Insatisfação? 1.3 - Aspectos positivos e negativos da formação inicial; 1.4- Dificuldades encontradas no exercício da profissão. Categoria 2- PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR. Subcategorias: 2.1 Concepções de docência superior e prática pedagógica; 2.2 Prática do professor universitário e as exigências do saber e do saber fazer; 2.3 Os dilemas da prática pedagógica na docência superior; 2.4 saberes docentes. Categoria 3 - SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR. Subcategorias: 3.1 Saberes mobilizados na aprendizagem significativa; 3.2 A produção dos saberes da prática docente: Que fontes?; 3.3 O Professor e sua relação com a produção dos saberes; 3.4 A constituição do saber e sua elaboração.

5.1.1 – CATEGORIA 1: Formação Acadêmica e Profissional: trajetórias e sentimentos



QUADRO 05 – CATEGORIA E SUBCATEGORIAS 1

As discussões reflexivas referentes à formação acadêmica e profissional apresentadas nas falas dos interlocutores apontam para a urgência em buscar-se rediscutir vários aspectos relativos ao processo de formação, aspectos que são considerados elementos constitutivos para a formação acadêmica e para a prática pedagógica do professor, nesse caso, o do docente do ensino superior. Dessa maneira, passamos a desenvolver o nosso olhar analítico, crítico-interpretativo sobre a Categoria 1 e sobre os dados que se apresentam nas subcategorias.

A formação acadêmica e profissional atualmente tem sido uma temática muito discutida em vários setores da sociedade e, em especial, na área educacional. São muitas colocações em torno da formação docente, como por exemplo, como as agências formadoras estão preparando os profissionais para atender as exigências da atualidade. NOVOA (1992, p.25) reafirma ao dizer que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Não se trata somente de passar os conteúdos aos futuros profissionais, como se fossem máquinas, mas, sobretudo perceber este aluno como um ser em construção, que seja capaz de pensar criticamente sobre as suas atitudes e as relações que poderão ser construídas a partir do seu posicionamento. A formação é um processo que não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexividade (NOVOA, 1992).

No processo de formação, diferentes aspectos merecem destaque, tais como: motivação, condições físicas e econômicas e a satisfação em estar enveredando por este caminho do magistério, haja vista que falar de práticas docentes, dos saberes docentes no ensino superior requer uma reflexão em torno do que dizem sobre formação.

Diante do exposto, a formação do professor deve ser pautada em uma dimensão que possibilite a articulação dos elementos pedagógicos peculiares ao

trabalho docente. A esse respeito Tardif (2000) pondera que os saberes são plurais, pois ao organizá-los utiliza-se as quatro diferentes dimensões do processo de formação do indivíduo.

Nessa trajetória, o professor vai se consolidando, assumindo seu papel social e profissional, vivendo a realidade de sua profissão. Lembrando que o ser e estar professor reveste-se de um compromisso ético que exige do educador um redirecionamento constante de sua prática, de suas concepções e crenças. Nóvoa acrescenta, “[...] toda a formação encerra um projeto de acção e de trans-formação, e não há projecto sem opções”. (2002, p.31).

A partir das reflexões produzidas neste estudo, e, considerando os dados revelados nos escritos dos professores do Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC/UEMA sobre formação acadêmica e profissional, organizou-se os dados da pesquisa conforme se apresentam nas ações de análise de dados:

5.1.1.1 - Motivos para escolha profissional

Nesta subcategoria, verificou-se nos depoimentos dos professores vários motivos que os levaram a definir a escolha da profissão, situação peculiar às suas particularidades, que vão desde a influência familiar às primeiras lições escolares. Buscou-se realizar uma leitura interpretativa sobre os escritos dos interlocutores da pesquisa.

“O principal motivo para a minha escolha profissional foi a vocação para docência. Desde minha infância sempre brincava de escola e na brincadeira era a professora e a diretora. Quanto ao motivo para exercer a profissão, é o desafio diário de poder contribuir na formação dos futuros educadores”.

Veneza

“Antes de ingressar na carreira de magistério, e mesmo em um Curso de Licenciatura, eu já ministrava aulas particulares em minha residência e me sentia recompensado em perceber o quanto eu estava colaborando para otimizar a capacidade de aprendizagem de alguém. Portanto esta tarefa já indicava o meu interesse em exercer a profissão, ou seja, considero um motivo a caminhar no exercício das atividades docentes. Além de poder colaborar de maneira decisiva, na formação intelectual e pessoal dos alunos”.

Poeta

“Após ter vivenciado outras experiências promovidas pelo meu genitor, decidi optar por cursar uma Licenciatura, seguindo os passos de seu pai, também professor. Como acadêmico instigava muito os professores a buscar outras formas de conhecimento. Não se acomodava, sempre lutando para a melhoria do curso que estudava, daí a satisfação em participar de muitos eventos que contribuí sobremaneira para minha formação. Sem contar que o principal motivo para a escolha da profissão foi a necessidade de compreender a relação do homem com a natureza, propagando o conhecimento às gerações atuais com perspectivas elucidativas às futuras gerações e que seja feita a partir do conhecimento de cada ator envolvido no processo de ensino aprendizagem”.

Itapecuru

Foi uma motivação casual, considerando que a opção profissional tinha sido determinado por meu pai, desejava aspirava ter um filho médico. Por despreparo meu, ou por ironia do destino não passei no vestibular para medicina. Ele meu pai me inscreveu no vestibular no curso de ..., com habilitação em, por considerar áreas afins fui aprovado, e aos poucos me identifiquei com o curso, mesmo sem querer ser professor, hoje considero a mais importante das profissões, e melhor gosto, de ser professor.

Alecrim

Naquele momento foi a possibilidade de conseguir logo trabalho pois estava diante de uma área carente de profissionais. No decorrer do curso percebi que tinha feito a escolha correta, pois cada vez mais me sentia bem com o que estava fazendo, apesar de o curso deixar muitas lacunas. A fonte de poder transmitir informações (Educar), mas também buscar uma remuneração digna.

Balaiada

As falas dos professores revelam que o interesse em ser professor partiu de motivações e interesses que, segundo Veneza, manifestavam-se em suas brincadeiras infantis a vocação para o magistério, que considera como um motivo para desenvolver a docência. Sente-se confortável na tarefa de ensinar, ou seja, a leitura analítica que se faz é compreender que Veneza gosta de sua profissão, talvez pelo fato de em suas brincadeiras já apresentar manifestações do ato de ensinar de organizar o ambiente escolar, o que contribuiu para uma assimilação do ser professor. Para Poeta, o ensino surgiu como uma necessidade e uma possibilidade de contribuir com as pessoas que o procuravam para ensinar as tarefas dos filhos. Como era uma prática comum na comunidade que mora, não mediu esforços e enveredou pelo caminho. Somente depois buscou fazer um curso de Licenciatura.

Dessa forma pode-se conceber o seguinte: que havia uma aproximação com a docência na formação pré-profissional, conduzindo de certa forma para uma aproximação com a profissionalização na área do magistério com mais familiaridade. Itapecuru, motivado pela família, trilhou pelo caminho do magistério sempre com o interesse principal de contribuir com a melhoria da sociedade. Dessa maneira percebe-se uma identificação com a docência, embora a influência familiar tenha sido preponderante para a decisão em ser professor. Essa cultura da família incutir na formação dos filhos estudar para ser professor era uma prática quase que comum nas famílias, o que de certa forma contribuiu para o preparo de muitos profissionais na área. Alecrim relata que a aproximação com o magistério foi casual, pois teve uma grande influência do pai para seguir a carreira de médico. Como não conseguiu aprovação no curso desejado, enveredou para a educação e fez um curso com uma certa relação com a sua vocação primeira. Diante desse relato, o interessante é que sendo, o magistério como segunda ou ainda terceira opção para este, considera-se apaixonado pela carreira escolhida. Alecrim revela: [...] considero a mais importante das profissões, e melhor, gosto de ser professor.

Balaiada decidiu entrar para o magistério com um olhar mais voltado para as questões financeiras. Conseguiu perceber que a sua escolha poderia lhe trazer retorno profissional a curto prazo, especialmente por conta da carência de profissionais na área. E completa [...] percebi que tinha feito a escolha certa, pois me identificava com o curso.

Como se pode perceber nas falas dos professores, são vários os motivos que os levaram a exercer o magistério, mas uma coisa é importante ressaltar: todos tiveram como referência o desejo de ser professor seja por um motivo ou outro. Neste caso, a predisposição para o processo de formação é muito mais compreendida. O fato de gostar e querer desenvolver uma profissão e aqui docência com mais segurança se terá práticas mais promissoras. Joyce e Bennett (1987, in Garcia, 1999, p. 65) chama a atenção para um aspecto importante: “O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre ensino”. Isso é relevante, pois o conhecimento das concepções para desenvolver a prática docente

é uma necessidade no trabalho do educador. Neste caso, sendo o professor uma pessoa que gosta de sua profissão, a sua formação inicial deve contribuir para a definição de sua prática. Na fala de Veneza, a sua atitude política mostra a ênfase no motivo de exercer a sua profissão: “...um dos principais motivos para desenvolver minha profissão é o desafio diário em contribuir com a formação dos futuros educadores...” Desse modo, o exercício profissional de acordo com as concepções desses professores, constitui dimensões para além da profissão.

Para complementar essa subcategoria, recorreu-se a seguinte que irá explicar o sentimento dos professores em relação a sua profissão.

5.1.1.2 – A relação com a profissão: satisfação? Insatisfação?

Ao perceber nesta subcategoria o nível de satisfação e/ou insatisfação do professor quanto sua profissão, teve-se um encontro com profissionais que sentem prazer no que fazem, ou seja, ainda que a profissão professor esteja na discussão do dia sobre dilemas da profissão, nos escritos dos interlocutores verificou-se um outro olhar. É interessante observar o que dizem.

“Considero-me plenamente satisfeita com relação a minha profissão”.

Veneza

“É perceptível para mim, que como docente, desempenhe um papel de grande relevância na construção da identidade profissional de futuros professores. Posso afirmar que apresento um bom nível de satisfação no que diz respeito a docência. De qualquer forma não posso estagnar, busco sempre melhorar as ações pedagógicas, tencionando atribuir-lhes nuances de criatividade e inovação”.

Poeta

“Por sentir prazer no que faço enquanto profissional da educação, estou satisfeito com minha profissão e tento ser atuante e “vivo” na área de trabalho. Sinto-me satisfeito por continuar contribuindo com a sociedade, formando homens com mentes críticas e efetivamente comprometidas com as mudanças em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e ética. Colaborando com algumas ações para a comunidade caxiense tais como: INHAMUN Futebol CLUB, Patrulha Verde Futebol Club, Projetos de Educação Ambiental, Produção de livro entre outras ações”.

Itapecuru

“Apesar do não reconhecimento do professor pelas autoridades governamentais e da sociedade de forma geral, é extremamente gratificante poder orientar nossos alunos a realizarem os seus sonhos tornarem-se: médicos, engenheiros, dentistas e professor. Assim é perceptível o quanto é importante essa profissão, tão desprestigiada, recebendo as vezes elogios dos ex-alunos, agradecendo pelo que fizemos, dizendo que se não fossem bem orientados provavelmente não teriam alcançado os seus objetivos. Isso é uma injeção de animo para nós professores, que nos faz continuar a contribuir com a realização dos sonhos e torná-los reais é o melhor salário”.

Alecrim

Estou bastante satisfeito

Balaiada

Como é revelado pelos interlocutores, sentem prazer no que fazem, Veneza é muito enfática quando diz “...que é plenamente satisfeita no que faz” este nível de satisfação visto pelo interlocutor possibilita compreender que existe encantamento ainda em relação ao magistério, desconstrói imagens sobre a profissão professor e constrói imagens, pois a partir de suas atitudes os acadêmicos buscam referenciais para construir suas práticas. Poeta demonstra em sua fala que apresenta um bom nível de satisfação no exercício da docência, mas demonstra a preocupação em não se acomodar, mas buscar sempre re-elaborar os conceitos. O interessante é que todos os interlocutores, com formações diferentes, tempo de serviço no magistério superior diferentes, apresentam posições muito parecidas, sendo comum a sua percepção de ensino e sentimentos de satisfação em desenvolver o trabalho do magistério superior. A prova disso são as contribuições para a comunidade na qual estão inseridos. É o que diz Itapecuru: “Ações para a

comunidade projetos, e produção de livros”. O interlocutor afirma que desenvolve várias atividades em que a comunidade é envolvida, isto significa que socializa informações, envolve e torna democrático o saber. Neste sentido, seria interessante que houvesse um plano de política educacional voltado para trabalhos desenvolvidos para a comunidade.

Alecrim apresenta em seus escritos um sentimento em relação à prestação desse serviço como é relatado por todos que militam a educação, ele declara que falta mais valorização para a classe. O que é colocado pelo interlocutor é que através dos resultados dos egressos, o grau de satisfação é coroadado. Já Balaiada, sente-se muito satisfeito com sua profissão. Tais depoimentos constituem um saldo positivo para os resultados da educação, sendo o profissional satisfeito com o que faz, com certeza a produção do conhecimento e desenvolvimento de sua profissão serão maiores.

A satisfação e insatisfação com a profissão podem transparecer como um tema que se considera importante dentro desse trabalho, pois compreende-se que a satisfação que se tem com o desempenho da atividade poderá contribuir positivamente para o crescimento individual e profissional do sujeito. A intenção foi provocar o professor (interlocutor) sobre esse sentimento, que é quase perceptível no trabalho do professor. Diante das revelações dos interlocutores, é percebido que as autoridades, os colegas e boa parte da comunidade, não reconhecem no trabalho do professor um profissional preocupado com o encaminhamento cultural do indivíduo. No entanto, é visto nos sentimentos dos professores/interlocutores a satisfação e o desejo de estar sendo professor.

Na análise seguinte serão reveladas as dificuldades encontradas para o exercício da profissão, pois embora tenha se percebido a satisfação no trabalho desenvolvido, não é fácil trabalhar num contexto em que existem historicamente muitos problemas. Estas colocações serão confrontadas com as revelações dos interlocutores na subcategoria 3.

5.1.1.3 Aspectos positivos e negativos da formação inicial

Nesta subcategoria constatou-se que há alguns aspectos no processo de formação inicial que postulam uma discussão urgente no cenário educacional brasileiro, especificamente no ensino superior. Para subsidiar essa discussão, recorreu-se às falas dos parceiros.

“Quanto a minha formação docente (graduação), é importante ressaltar os aspectos positivos e negativos. Além do interesse em fazer um curso na área da formação de professores.

[.....] percebi no aspecto positivo o grande empenho dos professores em oferecer uma formação sólida, além do compromisso da turma com a própria formação. Quanto os aspectos negativos, havia pouco acervo bibliográfico o que dificultava o aprofundamento dos trabalhos. Algumas disciplinas foram muito monótonas e trabalhadas de forma acrítica. As instalações físicas e materiais, eram consideradas péssimas”.

Veneza

“concernentes aos aspectos de minha formação na minha graduação, nem todos os professores mostravam-se devidamente preparados no que diz respeito ao domínio de conteúdos e aos procedimentos metodológicos, mas compreendendo a importância de ir além do que seja oferecido nas ações pedagógicas”

Poeta

“Muitos fatores concorreram para que o percurso da minha formação tenha tido altos e baixos. Aumento da demanda de portadores de nível médio, e várias medidas de cunho “polítiqueiro” se fizeram implementar no país e poucas condições reais

Foram dadas às universidades as formadoras, tais como: pesquisa, extensão, produção literárias entre outros. Mas especifico formação acadêmica, ressalto como aspectos positivos: Busca continuada de conhecimento, respeito à diversidade, apoio a qualquer atividade que se faça pertinente à melhoria de qualidade de vida a nível individual ou coletiva. Quanto aos aspectos negativos: Falta de apoio a projetos, jornada alta de trabalho, desvios de função, falta de diálogo”.

Itapecuru

“Na minha formação vários aspectos podem ser considerados como positivos: afinidade com o curso; reconhecer que fomos mal preparados no antigo ginásio e científico, portanto estávamos muito aquém das exigências de um curso superior. Com o curso superior aprendemos a ser mais sociáveis; trabalhar em grupos, a defender ponto de vista frente a uma platéia. Quanto aos aspectos negativos: deficiências estruturais e profissionais; laboratórios mal equipados e sub-utilizados; professores somente com graduação, poucos especialistas; falta de mestre e doutor; ausência de pesquisa e de extensão; acervo bibliográfico quase inexistente. Todo esse conjunto contribui para uma formação deficiente”

Alecrim

Durante a minha formação no curso....., vários aspectos positivos podem ser ressaltados como: Interação da turma na execução de atividades; envolvimento no curso; dedicação de um pequeno grupo de professores.No entanto alguns aspectos negativos foram enfrentados pela nossa turma.Por ser a 1º turma de, com habilitação em, faltava muito para que tivéssemos um bom aproveitamento no decorrer do curso. Aqui podemos citar a falta de professores para disciplinas específicas e a falta de estrutura básica para o funcionamento como livros, laboratórios, etc.

Balaiada

Nesta subcategoria, percebe-se que os interlocutores têm praticamente o mesmo olhar em relação aos aspectos positivos e negativos da sua formação, apontam algumas falhas na instituição na qual fizeram o curso de formação inicial no sentido de não ter atendido às necessidades próprias da formação. Professores com práticas acríicas e com pouca articulação metodológica, poucos referenciais (literaturas) oferecidos pela IES. Falta de encaminhamentos para o desenvolvimento de projetos, pouco incentivo à formação continuada, além de um trabalho docente com características individuais. Podemos notar que estas revelações nos dão referenciais para comparar o que foram elencados como aspectos que evidenciaram a formação do educador num determinado contexto, mas que ao se fazer relação com a formação atual, é possível que encontremos aspectos iguais, compreendendo assim que ainda faltam alguns encaminhamentos para se melhorar o processo de formação.

Os professores apontaram outros aspectos que são considerados relevantes nesse processo de formação como revela Poeta... “compreendo a importância de ir além do que é oferecido nas ações pedagógicas”. Poeta reconhece a necessidade de buscar ampliar os seus conhecimentos para além do que é ensinado na sala de aula. É importante que o aluno tenha essa autonomia, ao

perceber que é preciso esse comprometimento com a sua formação. Nóvoa (1992, p.31) diz que “é preciso conjugar a ‘lógica da procura’(definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais.” Diante dessa colocação de Nóvoa (1992), entende-se que o formando busca conhecimentos e os professores e a escola têm papel fundamental nesse processo de mobilizar os saberes, organizá-los e mediá-los. Todos os encaminhamentos são necessários para possibilitar a formação do futuro profissional. Os interlocutores apresentam também como aspectos relevantes acerca da formação acadêmica a troca de saberes entre alunos x alunos e professores x alunos, a sociabilidade, experiências diferenciadas dos níveis antecedentes.

Observou-se que, diante das revelações dos professores pesquisados, ainda falta muito para concretizar uma educação de melhor qualidade em que os aspectos positivos se sobreponham aos negativos. Para tanto seria necessário um investimento maior dos dirigentes em relação às condições de trabalho, valorização do magistério, incentivo à formação permanente e à pesquisa bem como um trabalho de gestão pedagógica, administrativa e social mais consistente.

A seguir, apresenta-se a quarta subcategoria sobre as dificuldades encontradas para o exercício da profissão, reveladas pelos interlocutores da pesquisa.

5.1.1.4 Dificuldades encontradas no exercício de sua profissão

Na história do ensino superior no país, vê-se que ainda perdura um grande número de situações que dificultam o exercício do profissional da educação. Esta é uma discussão considerada pertinente, pois são aspectos que merecem ser analisados. As falas dos parceiros da pesquisa em discussão apresentam alguns desses aspectos.

“Ausência de um trabalho coletivo nas instituições formadoras. Muitas vezes os colegas sem compromisso com a formação de seus alunos “estragam” ou “destroem” tudo aquilo que se tentou construir. Acredito que o sucesso na formação dos nossos alunos vem a partir de um trabalho coletivo. Alunos desmotivados, falta de interesse dos alunos que decorre da descrença na própria escola. O descompromisso de boa parte das Instituições, não promovem formação continuada. Falta de diálogo e de um ambiente amistoso. Condições físicas e materiais precárias. Trabalhar com um elevado índice de heterogeneidade na classe, no que se refere a maturidade dos alunos, nível social e econômico”.

Veneza

“Ausência de um substancial arcabouço de conhecimentos prévios dos universitários relevantes para a efetivação de um aprendizado acadêmico consistente; pouca disponibilidade de alguns discentes para desenvolver eficazmente as atividades solicitadas; a insuficiência de recursos financeiros para a aquisição constante de material bibliográfico atualizado”.

Poeta

“Falta de incentivo à produção literária por parte das Instituições públicas; insuficiência das políticas públicas no apoio à execução de viagens de estudo, excesso de burocracia; falta de interesse dos discentes devido a insuficiência de leituras especializadas; ausência de reuniões periódicas entre os docentes para avaliação re-avaliação da prática docente e do processo ensino-aprendizagem; falta de contato com os colegas dos outros turnos; falta diálogo, compromisso e mais empenho por parte de todos os segmentos- planejamento integrado, interativo, proativo”.

Itapecuru

Pelo já explicitado, é a certeza inequívoca de que podemos contribuir e muito para o surgimento de uma sociedade mais justa, igualitária e politicamente correta.

Alecrim

Falta de infra-estrutura

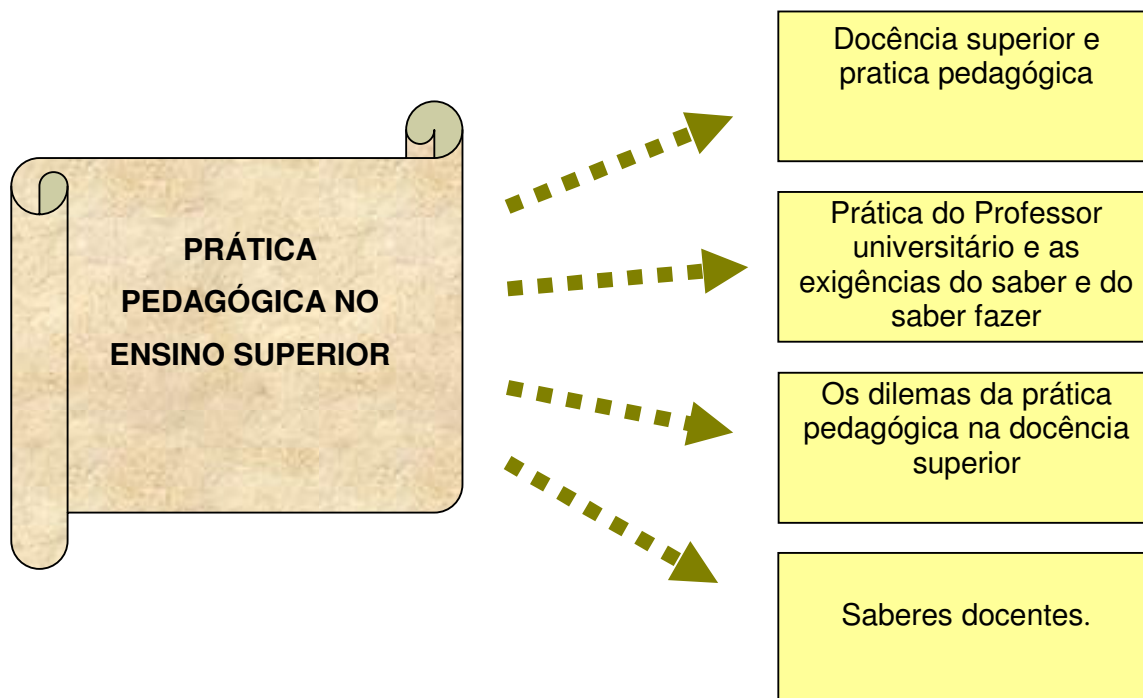
Balaiada

Nesta subcategoria, os aspectos mencionados como dificuldades são, em sua maioria, os mesmos de décadas passadas. Neste cenário, é comum perceber a falta de diálogo entre os pares, o que distancia os professores até mesmo na busca de melhorias para o ensino. O excesso de burocracia para desenvolver qualquer trabalho acadêmico, salas com uma heterogeneidade de pessoas que vêm de

classes sociais, econômica e cultural diferente. Esse aspecto considerado importante no desenvolvimento do trabalho do professor é quase que algo inerente à formação de qualquer turma, pois são encontradas nas salas de universidades pessoas oriundas de todo nível social. Nesse caso, o professor com suas habilidades e competências saberá como conduzir essa realidade. A falta de recursos didáticos e outros elementos pedagógicos para desempenhar ações mais consistentes. Como vemos, todos esses aspectos ao longo da história são alvos de crítica.

Interessante nessas revelações é que Veneza faz um desabafo: “os colegas (professores) não colaboram com ética e compromisso num trabalho coletivo,estragam e destroem um trabalho construído[...]”. Tanto Veneza, Itapecuru, como Poeta, Alecrim e Balaiada apontaram indicativos sobre a falta de motivação dos discentes, falta de leitura e até mesmo falta de disponibilidade para se envolverem efetivamente com as atividades acadêmicas. Dessa forma, é evidente o processo de desqualificação intelectual e a escassez de competências e habilidades na formação desses futuros profissionais. Contreras (2002) afirma que a ideia de trabalho pedagógico apresenta aspectos peculiares à história da educação: remuneração, condições de trabalho, hora de trabalho entre outros indicativos observados no cotidiano das IES. Com todas essas dificuldades apresentadas pelos professores, percebe-se que não se constitui em entraves para o desenvolvimento da ação docente, porém isso não significa que não se deva buscar melhorias.

5.1.2 – Prática Pedagógica no Ensino Superior



QUADRO 06 – CATEGORIA E SUBCATEGORIAS 2

Educar na sociedade atual significa muito mais do que instruir, passar informação, permitir a certificação. É, antes de tudo, formar o homem para que possa enfrentar os desafios da sociedade com uma visão mais abalizada dos paradigmas críticos.

Para tanto, possibilitar uma formação reflexiva, exige do educador / professor, que também esteja alerta para o movimento da sociedade. Sendo assim, é importante ressaltar que a prática pedagógica do professor deve estar em unicidade com os paradigmas críticos e reflexivos para proporcionar aos alunos melhores e maiores conhecimentos.

Isso remete à posição que todo professor traz subjacente à sua prática, pois há concepções que a definem. Dessa forma, ratifica-se a idéia de que para o desenvolvimento da sua docência é necessário a compreensão das teorias que fundamentam as práticas docentes.

Para compreender como se dá a prática do professor do ensino superior, a categoria em discussão apresentará nas subcategorias de análises o que pensam os professores.

5.1.2.1 - Docência superior e prática pedagógica

O conhecimento das práticas pedagógicas para o desempenho da docência superior é importante para fundamentar as ações didática-pedagógicas. Toda ação docente demanda uma teoria que a sustente. Por essa razão a sua compreensão é necessária. Nessa subcategoria, serão revelados os diversos entendimentos sobre docência no ensino superior.

“A docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica. A docência superior define-se como todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Essas atividades devem estar alicerçadas não só de conhecimentos, saberes e fazeres, mas relações interpessoais, afetividade, valores e ética, remetem ao que de mais pessoal existe no professor. A docência superior apóia-se na dinâmica da interação / compartilhamento de diferentes processos que respaldem o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a eles. A docência superior ocorre no espaço de articulação entre modo de ensinar e aprender”.

Veneza

“O fato de estar na docência superior, está permanentemente exercitando a auto-avaliação, revendo suas metodologias e tendo a oportunidade de amadurecer profissionalmente. Tomando cada experiência vivenciada uma possibilidade para o enriquecimento do perfil como educador”.

Poeta

“O caminho mais adequado que adotamos é o de uma reflexão inicial sobre objetivos de ensino, entendido como um processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos de forma interdependente os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas do ensino. Nesse processo, os objetivos devem nortear os conteúdos e os métodos. Os procedimentos são as formas operacionais do método de ensino, são atividades que viabilizam o percurso de ensino. Para mim, a Universidade é um espaço de encontro e confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade, visto que a mesma lida com cultura, seja no interior da sala de aula ou demais espaços acadêmicos”.

Itapecuru

“Investimentos financeiros na educação (espécies adquiridas são empregadas aleatoriamente pela falta de uma política educacional que priorize as deficiências). Como consequência, são os professores multidisciplinares, isto é: professores que ministram disciplinas variadas dentro de um mesmo currículo [....] isso é extremamente danoso não só aos professores, mas especialmente aos alunos que não recebem uma educação de qualidade daí estarem propensos aos fracassos. Lembremo-nos de que nenhum profissional pode desenvolver com a mesma habilidade determinados conteúdos mesmo que esses sejam de área. É como se quisesse que o professor fosse um poliglota, coisa impossível de acontecer”.

Alecrim

Falta de infra-estrutura na maioria dos cursos de licenciatura que sofre com a carência de professores, fazendo com que muitas vezes um único professor tenha que ministrar várias disciplinas o que pode muitas vezes comprometer a qualidade do seu trabalho. Vale ressaltar ainda, que tal fato não se restringe apenas ao corpo docente. Esta carência se mostra diante da biblioteca com poucos livros e na maioria das vezes desatualizados

Balaíada

É interessante iniciar esta análise das revelações dos interlocutores dizendo que todos os professores percebem que a docência superior é um espaço de mobilização e produção de saberes. Vejamos o que diz Veneza sobre concepções de docência superior [...] constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, mas também as relações interpessoais, afetividade valores e ética, sobre a dimensão técnica, Pérez Gomes (1992, p. 96) complementa este pensamento afirmando que “a racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Essa dimensão é vista em quase todas as práticas docente, mas os interlocutores de nossa pesquisa apresentam uma consciência política muito contundente em relação à docência superior ao compreenderem como revela Itapecuru. “...a reflexão é necessária no encaminhamento da aula, a universidade é um espaço de encontro e confrontos de saberes[...]”.

Poeta revela, “[...] está na docência superior, deve ser um processo contínuo de auto-revelação, com possibilidades de refazer o seu perfil profissional nesta área de ensino[...]”. O que é dito por Poeta é muito relevante, pois o processo de formação permanente é significativo na área educacional, isto é ratificado na

colocação de Chantraine-Demilly (1992, p.142): “[...] a forma universitária tem finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo, o saber, a ciência, a crítica ou a arte, de que os mestres são os produtores diretos através da investigação, e não somente difusores”. Alecrim apresenta em sua fala um relato de como o professor ainda se apresenta em sua prática docente. Com concepções de docência voltada para prática mecânica, descontextualizada, e fragmentada. Balaiada revela que a sua visão de docência está além dos ditos da formação, mas que tem buscado focar a atenção na aprendizagem do aluno. Dessa maneira, compreende-se que os saberes estão sendo produzidos numa perspectiva crítica. O que é importante nesse processo, pois valorização da formação, das competências e do sentido de aprendizagem, promove profissionais com mais reflexividade e atitude emancipada.

Na subcategoria posterior serão contempladas as análises em torno dos dilemas encontrados no exercício da docência superior.

5.1.2.2 A prática do professor universitário e suas exigências do saber e do saber fazer.

O grande desafio do professor é atender às exigências da atualidade. Nesta subcategoria os professores revelam aspectos pertinentes às exigências diante de suas práticas. O saber e o saber fazer são dois aspectos da prática pedagógica do professor que exigem competência na articulação do conhecimento e de sua aplicação no contexto social. A ideia bancária de passar conhecimento como se o aluno fosse um mero receptor de ideias, (Freire, 1998) não se adequa mais à realidade. Por essa razão que a prática do professor universitário está sendo reelaborada. É possível perceber nas revelações dos parceiros da pesquisa o que eles dizem sobre esta questão.

“a docência é uma atividade de grande relevância social , mas certamente não se pode reduzir a problemática educacional brasileira à formação e atuação dos educadores como se fossem possíveis soluções. Um grande dilema da atuação docente é equilibrar as exigências externas a sua própria autonomia. Uma prática pedagógica comprometida com a transformação social é capaz de potencializar as mudanças no âmbito da universidade sem desvirtuar seus fins específicos”.

“É necessário para o educador não só aprendizagens cognitivas específicas de sua disciplina, mas especialmente o desenvolvimento de uma atitude dialeticamente crítica sobre o mundo e sua prática educacional. A formação pedagógica pode assumir um papel significativo na formação do docente e mudar os rumos de sua atuação, sendo necessário valorizar a dimensão pedagógica da docência para adaptá-la às necessidades do momento histórico e as condições específicas dos alunos. Ela propicia ao professor analisar criticamente as concepções filosóficas e pedagógicas que subjaz à sua prática pedagógica”.

Veneza

“é preciso que as instituições de ensino superior propiciem aos docentes formação continuada? Essa e outras indagações revelam que a perspectiva de melhoria na efetivação dos cursos de nível superior é uma constante. [...]podendo se declarar que prática pedagógica do professor universitário deverá estar pautada no compromisso de contribuir para a construção de perfis profissionais que se afinem com a busca pela excelência”.

“reafirmo a importância de formar professores que se afinem com a busca pela excelência. Nesse intento é que o educador deverá estar sempre atento ao exercício da ações pedagógicas que não percam de vista essa finalidade”.

Poeta

.....vemos a prática pedagógica do professor universitário com muita preocupação, visto a falta de compromisso com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão. Não concebo, na maioria das ações educativas, a defesa do exercício de uma prática na sala de aula e na própria Instituição de Ensino que se fundamente em princípio democrático, visto a pouca contribuição para a formação de cidadãos, que se liga à idéia de igualdade e de convivência com as diferenças de respeito às identidades culturais.

“articular saberes na prática pedagógica do professor é passar pela compreensão que está subjacente à prática. Há concepções que a definem. Mais do que a utilização de um tipo de procedimento utilizado é a garantia da possibilidade de atividade intelectual dos alunos. Devemos nos voltar ao processo de ensino em seus diferentes momentos. Algumas atividades de ensino como: Preparação da matéria, tratamento didático da matéria nova, consolidação aprimoramento e aplicação dos conhecimentos e habilidades: controle e avaliação dos resultados escolares”.

Itapecuru

“As exigências educacionais são muitas, as condições dadas ao professor para suprir essas exigências são mínimas. Por mais que se queira cumprir tais exigências nos deparamos com a falta de recursos sejam: financeiros ou pedagógicos. O professor não é mágico; ele realiza seu trabalho dentro das condições que lhes são oferecidas. Daí se qualifica professor ruim e professor excelente, pelo simples fato do cumprimento de uma dada exigência, considera-se ainda que o não cumprimento de tal exigências não são determinadas pelo professor”.

“Considerando que o saber docente se compõe de vários saberes oriundos de fontes diversas. Assim, a prática pedagógica envolve os diferentes saberes, tais como: os conteúdos, os programas das disciplinas, os produzidos no dia-a-dia e os saberes referentes à cultura dos professores. Portanto, o saber é plural, de difícil dissociação dos atores do processo, de suas experiências pessoais e de suas atividades profissionais. Portanto, a ação pedagógica é um processo de construção e não de reprodução”.

Alecrim

“Uma prática que possa ser constantemente aprimorada, ou seja, uma prática que passe por um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, considerando a importância do docente no processo ensino aprendizagem.

Sabe-se que a compreensão de que os saberes dos professores detêm múltiplas fontes constituindo-se em uma dimensão temporal, segundo Tardif(2000). Nesse contexto, a prática pedagógica do professor é um processo que se constrói permanentemente em pilares de uma reflexão teorizada”

Balaiada

Em seus relatos, Veneza faz um percurso histórico sobre a evolução da sociedade e diz que a velocidade com que as situações se desenvolvem às vezes torna difícil seu acompanhamento. Por isso, o homem deve ter domínio de determinadas habilidades que precisam ser adquiridas por meio da educação; uma educação pautada na perspectiva crítica e reflexiva: “[...] educar nessa sociedade significa muito mais do que instruir, mas formar o homem para que possa enfrentar os desafios da sociedade de forma crítica e consciente[...]”, o que revela a sua preocupação em buscar encaminhamentos que auxiliem na prática do docente superior, apresentando inclusive que em qualquer nível de ensino se faz necessário esta preocupação, tendo em vista a dinâmica da sociedade. Com esta certeza é importante se perceber as mudanças, o que passa a ser uma realidade histórica inescapável na atitude do professor, como afirma, Freire (2006, p. 76 e 77): “ É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é .O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligência, interferidora na

objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”

Por suas revelações, Poeta demonstra uma preocupação com a necessidade urgente de investimento na formação continuada dos docentes, pois a sua maior contribuição como docente é preparar os futuros profissionais para atuar com competência nas suas atividades educativas. Essas exigências educacionais são em favor da melhoria da qualidade da educação. “[...] Há necessidade de reformular a estrutura curricular e conteúdos programáticos, é preciso que as instituições de ensino superior propiciem cursos de formação continuada. [...]” como podemos perceber nos ditos dos interlocutores que têm consciência da necessidade da formação permanente e de uma formação inicial com qualidade, Nóvoa (1992), diz que a formação de professor é algo que precisa de alimento, ou seja, se estabelece num contínuum.

Itapecuru ressalta a preocupação com a prática pedagógica do professor universitário. Não vê compromisso de alguns professores com o tratamento de qualidade com o processo de ensino-aprendizagem. A análise que se faz dessa revelação é que o professor está desempenhando o seu trabalho sem observar a importância de integrar o ensino, pesquisa e extensão, aspectos considerados relevantes, nas rotinas das atividades educacionais, como ele diz “[...]falta compromisso com a qualidade do processo de ensino, aprendizagem, pesquisa e da extensão[...]”.Diante das revelações do professor, pontua-se a necessidade *a priori* de avaliação constante do processo de ensino superior. Para corroborar com esta colocação recorreremos à Garcia (1999, p. 74): “as Universidades podem participar na concepção e desenvolvimento de projectos de investigação avaliativa, relativos às próprias actividades de formação permanente de professores. Avaliar o impacto real de tais actividades é uma necessidade imperiosa e pouco freqüente”. Esta colocação de Garcia foi elaborada a partir da realidade da Espanha, porém serve como referência para fazermos uma reflexão, pois essa realidade parece um pouco com o nosso contexto educacional.

Alecrim fala que as exigências para o professor são muitas. Segundo ele, o professor às vezes é visto como alguém que faz mágica, pois diante de tantas solicitações, sem condições de trabalho, de salário, de recursos pedagógicas, o professor realmente é forte. Balaiada, por sua vez, fortalece a ideia de possibilitar uma prática em que haja reflexividade.

Como direcionamento para as conclusões das análises desenvolvidas nesta subcategoria, percebeu-se que houve uma linearidade em torno das preocupações, ou seja, essa unidade de interesse na melhoria da qualidade da instituição pública é muito urgente, principalmente em se tratando de pesquisa e formação permanente.

Dando continuidade, apresenta-se a terceira subcategoria que versará sobre os dilemas da prática pedagógica na docência superior.

5.1.2.3 Os dilemas da prática pedagógica na docência superior

Nesta subcategoria, empreende-se dos escritos dos parceiros da pesquisa que apresentam uma série de aspectos politicamente importantes nessa discussão, pois desde a falta de políticas educacionais às situações peculiares de relações com os pares são constatados nas falas dos interlocutores. É fundamental que se atente para o que dizem em seus escritos.

“Não se tem uma política de capacitação docente stricto sensu e uma política de formação contínua no trabalho de modo a acompanhar e subsidiar nossas práticas. Não se tem uma política de avaliação institucional propositiva, que seja capaz de descortinar vicissitudes e fragilidades pedagógicas como forma de possibilitar o redimensionamento de práticas e atitudes dos docentes”.

Veneza

“Preocupação em relação aos alunos, se no exercício de suas profissões, farão uso adequadamente dos conhecimentos e práticas que lhes foram oferecidas no percurso da formação acadêmica. Sugerem que os docentes participem de cursos de formação continuada, são perspectivas de melhoria na efetivação dos cursos no ensino superior”.

Poeta

“Prática de nepotismo, ineficiência do diálogo entre os seguimentos escolares; prática corriqueira do egocentrismo acadêmico e apadrinhamento; ausência de ações solidárias à convivência universitária; falta de comunicação; ausência de um plano Político educacional que venha de encontro às aspirações de uma comunidade em expansão, em detrimento da exigência do mercado atual”.

Itapecuru

“[...] é necessário que a política educacional seja prioridade o que não é feito na atualidade. O que se vê são emaranhados de distraídas prioridades onde elegem o fértil em detrimento do eficaz. Por exemplo: professoras que são “obrigados” a ministrar disciplinas com que não têm nenhuma afinidade. Dessa forma se submete a essas ações que fatalmente, para a ineficácia do ensino. O professor fica então à mercê do que determina o Curso, Departamento etc. Sob pena de dizerem que o professor “x” ou “Y” não quer contribuir com o ensino”.

Alecrim

Propiciar a formação de futuros profissionais para atuarem no ensino básico constitui a finalidade dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a minha prática pedagógica é norteada pela concepção de docência que tem buscado o amadurecimento, à medida que os saberes tornam uma dimensão mais humana, sendo os alunos o foco da atenção docente.

Balaiada

Nas análises feitas através dos escritos dos interlocutores da pesquisa foi possível constatar que são dilemas que merecem reflexão. Vejamos o que diz Veneza: “[...] não temos uma política de formação contínua, no sentido de subsidiar a prática, a avaliação institucional não atinge ao propósito do que se encontra no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Falta de incentivo à pesquisa, um grande dilema ressaltado pela interlocutora foi quanto à falta de preparação pedagógica para as outras áreas, [...] revela ainda que muitos docentes não tiveram na sua formação inicial disciplinas que ajudassem atuar nesse nível de ensino”.

Estas falas de Veneza externam uma grande preocupação em torno do ensino superior. A avaliação institucional é uma realidade que necessita ser revista, pois através desse processo é possível redimensionar todos os seguimentos da IES. Quanto a formação contínua, deve ser uma preocupação não somente da IES mas também do profissional como autor e ator do processo de aprendizagem. Nóvoa

(1992, p.27) postula que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

Poeta também se preocupa com uso dos saberes apreendidos na formação como também sugere a formação contínua para os futuros docentes. Ratifica o que diz Veneza.

Itapecuru diz que o diálogo é imprescindível para manter a relação dos pares. Ressalta também a necessidade de um Plano Político Educacional para o atendimento das exigências da atualidade. Critica a prática de nepotismo no processo educacional. E revela um aspecto que suscita uma reflexão: o isolamento presente nas academias, o que torna as ações coletivas difíceis de serem consideradas.

Alecrim revela que os professores, por falta de política para aumentar as vagas para concursos, acabam ficando sobrecarregados, não se organizando melhor para desempenhar sua prática com mais segurança e preparo, o que resulta no conhecimento fragmentado. Essa falta de articulação do processo educativo nas academias gera uma falta em melhor relacionar ensino, pesquisa e extensão, fragilizando os pilares da produção científica na universidade. Essa visão que Alecrim tem sobre a discussão Balaiada confirma no seu discurso, acrescentado que para se potencializar aprendizagem significativa é necessário ter clareza do ensino, pesquisa e da extensão da construção/produção do conhecimento.

Assim, a formação de professores é um processo que se estende ao longo da trajetória da carreira profissional, envolvendo aprendizagem contínua e interativa. Portanto, a formação acadêmica e profissional é uma investigação que requer permanente reflexão.

Diante dos relatos infere-se que há uma grande urgência não só em discutir esses dilemas, mas em buscar meios para saná-los. É preciso que haja uma política de capacitação docente em que todos os docentes democraticamente possam participar; discutir com os pares sobre o processo de avaliação institucional embora já seja uma exigência segundo os paradigmas de melhorias para o ensino superior. Falta melhorar e ampliar as discussões com todos os segmentos da Instituição de Ensino Superior.

Os cursos superiores no contexto atual precisam ser constantemente avaliados, o que poderá resultar em melhorias para a qualidade de ensino. Interessante que os interlocutores revelaram uma prática de nepotismo muito aparente nas agências formadoras. Diante do processo de democracia que se vive, essa prática deveria ser coisa do passado.

É ressaltado a preocupação que emerge dos parceiros da pesquisa à respeito dos rumos dos alunos (egressos). Diante dessa preocupação, é importante a universidade buscar mecanismos de acompanhamento dos seus alunos egressos, além da IES. Essa preocupação aponta um dado interessante: as universidades, pelo menos que se tenha conhecimento, não têm uma política de acompanhamento do egresso. Os interlocutores desta pesquisa ressaltam uma preocupação relevante para se refletir sobre os rumos desses alunos. É necessário saber onde e o que estão fazendo, no sentido de dar significado à profissão a universidade precisa dar informações necessárias para articular sua estratégia política, como também manter seus dados referencias para futuros estudos. Compreender a responsabilidade social que a universidade oportuniza à comunidade é uma forma de dar respostas à sociedade.

Essas e outras revelações demonstram o grau de maturidade política, educacional e social dos interlocutores dessa pesquisa. A reflexão retrata o processo de mudança que o professor começou a delinear. Mary-Louise Holly e Caven MeLoughlin(1989) apud Nóvoa(1992, p.31), apresentam o processo dessa reflexão:

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por organizar acções pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

A mudança objetivando novos paradigmas para o ensino já se iniciou. É possível perceber que as práticas docentes se revestem de inovações pedagógicas. O professor, por conhecimento de suas necessidades, tem buscado outras formações em nível de mestrado, doutorado ou outros cursos que o auxiliem em sua prática. Percebe-se também que, embora timidamente, as agências formadoras têm democratizado o incentivo à formação continuada. Esta evolução a qual é retratada na reflexão citada é urgente e necessária. A profissão professor se apresenta por movimento de reflexão científica e pedagógica.

Na categoria se fará um discurso em torno dos saberes docentes diante dos escritos dos professores/interlocutores.

5.1.2.4 Os Saberes Docentes

O saber é postulado como resultado de uma produção social que passa por revisões e reavaliação. Os saberes são dinâmicos e estão ligados à ação docente. Desse modo, a partir das revelações dos escritos dos professores, conclui-se que estes compreendem a discussão, porém falta articular com maior clareza o que pensam sobre essa temática.

“o trabalho do professor vai além da dimensão técnica, requisita habilidades cognitivas, perspicácia, destrezas e competências. O docente precisa buscar sempre um novo sentido para a ação pedagógica, encontrar valores que não estejam articulados ao controle tecnicista dos currículos, mas que tragam um re-significado para a ação educativa.”

Veneza

“[...] o educador deverá estar sempre atento ao exercício de ações pedagógicas que não percam de vista essa finalidade, estabelecendo-se, de forma permanente, um olhar reflexivo e crítico sobre os saberes e procedimentos docentes acionados no contexto de ensino[...].”

Poeta

"[...] Quanto aos saberes docentes e suas interferências na prática pedagógica, entendo que devemos fugir do racionalismo[...] neste particular, a universidade deve ocupar um lugar decisivo na formação de homens voltados para a liberdade[...]"

Itapecuru

Os saberes estão intimamente relacionados com a prática pedagógica, com a profissionalização do ensino e da formação docente. Considera-se que o conhecimento profissional define as competências e habilidades na prática pedagógica, e sua interferência está no saber-fazer e no saber ser.

Alecrim

Os saberes constituem os pressupostos que fundamentam a prática pedagógica, a partir de abordagens teórico-metodológicas.

Balaiada

Quanto aos saberes docentes, os professores têm concepções diferentes. Pode-se até mesmo considerar que em algumas concepções eles não deixam claro o que são realmente esses saberes. Tardif (2002, p.13) pondera " [...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhes atribuem...[...]" Os saberes expressos e apresentados na compreensão da prática dos professores/interlocutores pesquisados foram os de conteúdos pedagógicos e experienciais. Para tanto, os saberes postulados das experiências, os nossos conceitos de ensino e as nossas formas de relacionar com os alunos possibilitam uma dinâmica de interações com os sujeitos, que resultará na construção de saberes alicerçados em outras dimensões e que provém de situações diversas.

É nesse direcionamento que se perspectiva a compreensão dos saberes docentes. Todos os dias confronta-se com a necessidade de explicar saberes. Diante desses confrontos, observa-se nos escritos dos interlocutores a imprecisão conceptual. Ao falar sobre saberes, estão sempre relacionando com outras

estruturas. É perceptível também que cada conceito construído remete a uma espécie de cultura particular, que sem dúvida, está envolvida nesse processo, uma rede conceptual que está atrelada à relação que se tem no mundo e com o mundo. E embora também se observe dificuldades em explicar com clareza sobre os saberes e a prática. “É evidente que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado” (TARDIF, 2002, p.211).

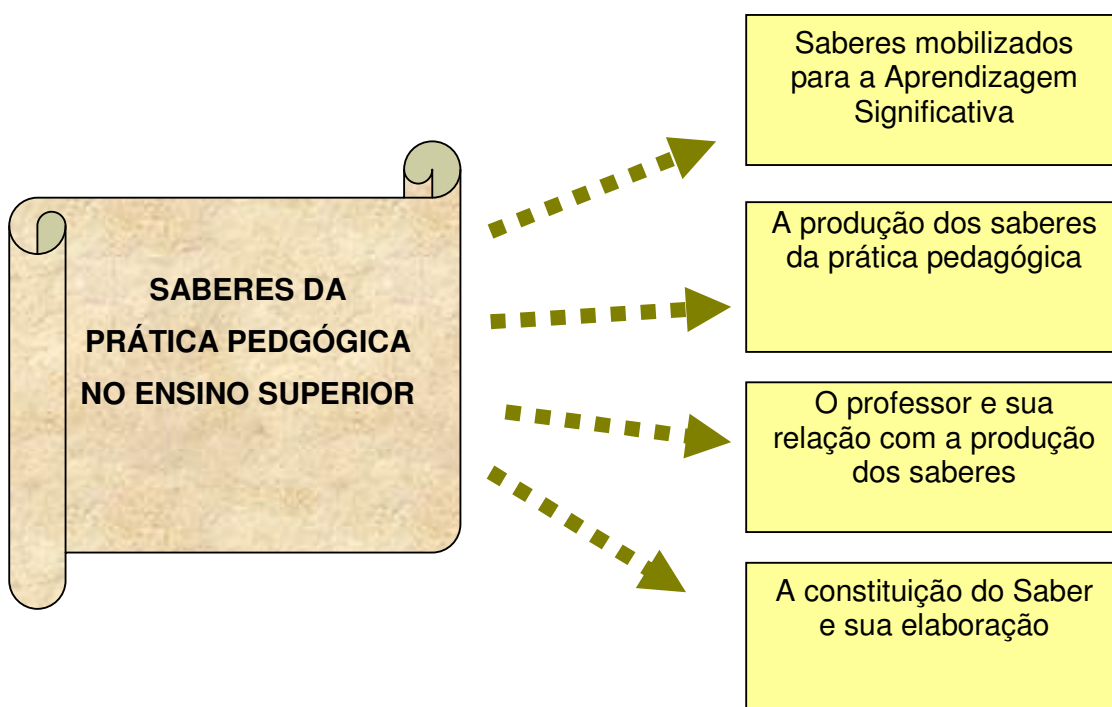
Mas é preciso ressaltar que, mesmo não conseguindo falar com clareza desse questionamento, há nas entrelinhas de seus escritos um interesse em não utilizar na prática conteúdos fragmentados e acríticos. Reconhecendo que a universidade tem um papel importante na produção do saber, como enfatiza Poeta: “[...] a Universidade deve ocupar um lugar decisivo na formação [...]”; Veneza acrescenta “ [...] o docente precisa buscar sempre um novo sentido para a ação pedagógica”; Poeta diz ainda, “[...] um olhar reflexivo e crítico sobre os saberes[...]”. Para Balaiada, a formação dos saberes fundamenta a prática pedagógica. Alecrim realça que o saber fazer e saber são processos simultâneos. Ou seja, o saber fazer sendo postulado numa perspectiva crítica poderá conduzir para um processo de autonomia.

Para Campos (2007), o trabalho docente jamais terá sucesso se os professores não começarem a superar suas crenças e buscarem investir no fazer pedagógico. Essas crenças são internalizadas no período de seus convívios antes mesmo de tornar-se docente. São de caráter pessoal e tudo é abstraído. A pessoa não tem ainda maturidade, mas é absolutamente necessário compreender determinados comportamentos. Mesmo não tendo habilidade para perceber o que é real no processo de ensino-aprendizagem, é compreensível, portanto, que o processo de aprendizagem tenha sua complexidade.

Em consonância com esta análise, o estudioso acima citado evidencia que em muitas situações do cotidiano educacional os docentes utilizam em suas práticas elementos que os condicionam em direção a práticas engessadas e mecânicas (automatizadas), pois talvez tenha sido dessa forma que foram formados.

Observa-se, pois, que o prazer dos professores envolvidos na pesquisa em promover situações que possibilitem encaminhamentos para os alunos aprenderem revela o compromisso com a formação dos futuros docentes no ensino superior. De acordo com Pimenta (2005, p.213), “um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem aprendidos[...].”

5.1.3 CATEGORIA: Saberes da Prática Pedagógica no Ensino Superior



Quadro 07 – Categoria e Subcategorias 3

Perceber o quanto é importante repensar os saberes construídos nas práticas pedagógicas do professor universitário através de suas histórias narradas, representa para o docente um exercício de reflexão em que o processo de auto-análise o ajudará a desconstruir aspectos e reconstruir novas possibilidades, novos sentidos, novos significados na prática docente. “Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo”

(CATANI, 1997, p.42). Representa um nível de organização lógica, pois o exercício da flexibilidade sobre o que se faz exige do professor um amplo conjunto de saberes que para Tardif (2000) são plurais.

Dessa forma, as práticas da docência no ensino superior postulam uma discussão dialógica em que os saberes mediatizados pelos docentes serão desvelados a partir dos ditos narrados nos diários escritos pelos professores.

Nesta categoria, busca-se compreender como estão sendo produzidos os saberes nas práticas pedagógicas do professor no ensino superior, bem como outros aspectos revelados através de suas narrativas.

5.1.3.1 Saberes mobilizados para a aprendizagem significativa

Esta subcategoria retrata a importância de tratar o saber e aprendizagem com vista a potencializar experiências que se traduzam em competências e atitudes críticas. Não se concebe no contexto atual práticas que não criem espaços para promover situações de aprendizagem significativa. É importante atentar para o que colocam os interlocutores.

“Acredito que os professores mobilizam os saberes específicos de sua área de conhecimento, saberes construídos a partir de sua experiência, além dos saberes pedagógicos. Tanto os saberes de formação pedagógica como saberes de um campo específico de conhecimento e da própria experiência vão compor a competência do docente delineando sua habilidade de agir de forma inteligente e criativa, possibilitando assim aprendizagens mais críticas e significativas.”

Veneza

“[...] sinto-me em constante e dinâmico processo de construção, com abertura ou espaço para ampliação e aprimoramento de teor pedagógico, o que é auferido por intermédio da assunção do papel de pesquisador [...]”

Poeta

“Quanto aos saberes mobilizados para possibilitar aprendizagens mais críticas e significativas após feito um diagnóstico da situação da clientela, logo no primeiro contato com cada disciplina a ser ministrada, questiono-me sobre o programa da disciplina e trazendo à tona o quanto a exeqüibilidade do mesmo trará melhoria do conhecimento para cada aluno. Nenhuma teoria discutida é tida ou tomada como verdade absoluta, visto a existência de várias formas de propagação científica-cultural através dos veículos de comunicação e de informatização”.

Itapecuru

Além dos saberes construídos e/ou incorporados pelos docentes ao longo de sua vida: familiar e estudantil, o docente deve primar também pelos saberes de igual forma construídos pelos discentes, isto é, trazer o aparentemente desconhecido para a realidade do aluno, permitindo-o elaborar conceitos e críticos.

Alecrim

Aqueles conteúdos e reforçados pela capacidade crítica.

Balaiada

Na análise dos dados da narrativa escrita, percebe-se que os professores devem saber a importância de mobilizar os saberes necessários ao exercício da docência. Veneza diz que o domínio dos conhecimentos, crescimento das capacidades cognoscitivas e operativas e a própria leitura da realidade vão acontecer pelo esforço intelectual e pelas práticas levantadas pelas próprias aprendizagens. Paulo Freire (1996, p. 32) reafirma isto ao dizer que, “ não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não se faz, acrescentando a ele algo que fazemos”. Desse modo, o exercício da busca pela mobilização dos saberes no sentido de possibilitar aprendizagens mais significativas é uma prática que a professora Veneza tenta utilizar em suas ações pedagógicas, “[...] permite a aplicação criadora a partir do exercício e da reflexão[...]”.

O entendimento de Poeta direciona para a sua prática, enfatizando em sua ação, que realiza atividades dinâmicas, com vistas à fomentação da pesquisa como uma atitude permanente na prática do professor. Ele tenciona que é preciso

cultivar esse olhar em direção à construção do saber. Campos (2007, p. 32), enfatiza “A universidade cria e recria a cultura, reiventa saberes, elabora e re-elabora o conhecimento, é um território de rupturas”. Essas possibilidades auferidas pelo processo de mobilização do saber pelo professor realçam a convicção de que formar professores é ter um compromisso social e ético. Para tanto, é necessário partir de um ensino que priorize aprendizagens significativas.

Nos escritos de Itapecuru, ele realça os significados atribuídos a sua prática docente ao justificar como realiza metodologicamente o seu trabalho pedagógico, para tornar a aprendizagem mais crítica e significativa. [...] Trabalhamos sempre na perspectiva de aprofundamento do conhecimento adquirido pela nossa clientela[...] Essa preocupação de Itapecuru em relação à aprendizagem significativa oferecida pela Instituição de ensino como também os saberes trazidos de sua realidade são relevantes para formar o educador. O relato de Itapecuru retrata o que se compreende de aprendizagem significativa que é a aprendizagem em que se relacionada com o universo de experiências e vivências do aprendiz, envolvendo ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão, tornará uma formação do indivíduo mais dinâmica e universal. Masetto (2003). Alecrim fez uma abordagem interessante, ao dizer que se traz para sala o aparentemente “desconhecido” esse termo apresenta vários aspectos, no sentido de que o indivíduo ao chegar a um ambiente escolar precisa ser visto como alguém que precisa ser desvelado, despido e ao mesmo tempo lapidado, traz consigo o aparente..., Balaiada realça a criticidade como um aspecto fundamental na formação profissional. É possível se compreender que a aprendizagem para tornar-se significativa deve ser crítica e exige prática que promova um processo dialético nas ações didático e pedagógico na relação professor e aluno. É importante o que diz Ausubel sobre aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, se opõe ao aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico. Compreende a aquisição de novos significados... A essência da aprendizagem significativa está em que as ideias expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe. O material que aprende é potencialmente significativo para ele (Ausubel, in Sacristán e Perez Gomes, 1996:46, citado por Masetto, 2003, p42).

Diante da análise dessa subcategoria, a posterior contribuirá ao focar a produção dos saberes na prática pedagógica docente.

5.1.3.2 A Produção da prática docente: que fontes? Como se manifestam?

A produção dos saberes na prática pedagógica do docente do ensino superior é um dos focos de discussão desse estudo, haja vista ser um dos requisitos considerados necessários no espaço de formação do profissional. Dessa forma, detectar que saberes são produzidos na prática do professor do ensino superior perpassa por um olhar investigativo. Para tanto, recorreu-se à análise dos diários escritos dos interlocutores da pesquisa.

“[...] a partir da reflexão sobre minha prática é possível construir saberes que me permitam aprimorar meu fazer docente. É a reflexão conjunta sobre a prática real que vai construir uma nova prática. A trilogia ação-reflexão-ação é o instrumental mais poderoso à prática de um professor, através dela é possível superar a visão intuitiva do ensino. Minha relação com esses saberes, é que a partir desses posso refletir sobre minha prática pedagógica. Acredito que esses saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática pois esta lhe é anterior”.

Veneza

“Acredito que a postura docente de investigação, a correlação dos saberes com a práxis educativa deve transformar-se em uma ação assumida e exercida de maneira convicta na ambiência educacional”.

Poeta

“[...] além do embasamento teórico que é necessário os métodos discutidos, as técnicas a ser evidenciadas e testadas, de acordo com o que se propõe, será sempre um desafio à melhoria da qualidade do futuro profissional no mercado de trabalho que se faz cada vez mais exigente e seletivo. A seriedade da avaliação do que é ensinado é um ponto crucial. [...] Já propus aos meus pares, que após se ministrar uma disciplina que os alunos fizessem uma autoavaliação do docente, do conteúdo do docente, do conteúdo programático trabalhado, assiduidade, pontualidade, recursos utilizados etc. foi um discurso unânime. Jamais nos exporemos ao “ridículo”, alunos avaliando o professor! [...] sou sempre avaliado e tenho obtido novas aprendizagens”.

Itapecuru

Considerando que os saberes pedagógicos são construídos ao longo da vida pessoal, social, estudantil, profissional. Eles devem ser mobilizados na sala de aula através da interação que deve ser estabelecida entre o professor, o aluno e o próprio saber, para que haja a consolidação efetiva e duradoura do indivíduo.

Alecrim

Como algo imprescindível na consolidação da formação do indivíduo.

Balaiada

Os relatos dos professores relacionam alguns encaminhamentos acerca do modo como articular a produção dos saberes em suas práticas pedagógicas. O que é possível observar é que nossos interlocutores apontam vários aspectos considerados numa co-relação com a produção dos saberes e colocam a prática pedagógica do professor como meio/fim das ações elaboradas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Para compreender essa análise, vejamos o que diz Veneza [...] investigar minha própria prática e, a partir dela, construir e transformar meu saber-fazer docente, num processo contínuo de construção da minha identidade profissional[...], Itapecuru aponta a avaliação no trabalho do professor como aspecto indispensável para repensar a prática, pois sinaliza aspectos que poderão ajudar nas tomadas de decisão no aspecto pedagógico. Poeta reafirma a responsabilidade do professor em assumir sua práxis pedagógica. Alecrim revela a necessidade da relação entre professor e aluno e o próprio saber. Essa tríade é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Balaiada, a articulação do saber é algo imprescindível na solidificação da formação do professor.

Dessa forma, os interlocutores demonstram compreender que a produção dos saberes requer uma prática emancipada, reflexiva e ética, embora compreenda as contradições, dificuldades e desafios da tarefa complexa de educar. Importante ressaltar esse texto de Perrenoud (1993 citado por Tardif 2008, p.161), “ Na prática pedagógica se encontram cada dia contradições impossíveis de ultrapassar de uma vez por todas; esquecer-me pelo outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um

ou transformá-la? Avançar com o programa ou atender às necessidades dos alunos? Fabricar hierarquias ou praticar uma avaliação formativa? Desenvolver a autonomia ou o conformismo? [...] Preferir a estruturação do pensamento e da expressão ou encorajar a criatividade e a comunicação? Pôr o acento numa pedagogia ativa ou numa pedagogia do domínio? [...].

Não existe uma via única de ação, pois cada professor diante de suas subjetividades buscará seu caminho na construção e produção dos saberes e, como foi expressado pelos interlocutores da pesquisa, o caminho do tesouro é, via de regra, do conhecedor da realidade desse caminho, portanto o compromisso do professor deve ser uma referência para a reconstrução desse projeto educacional. Ainda que se apresentem com os seus dilemas, não existem fórmulas, mas experiências e conhecimentos para saber reconduzi-la.

Na subcategoria seguinte iremos perceber a postura do professor em consonância com a produção dos saberes.

5.1.3.3 Postura do Professor em relação a produção dos saberes

Nessa discussão o professor se apresenta como um interlocutor do conhecimento, ou seja, sua postura em relação a produção dos saberes é uma tarefa que exige do educador um olhar reflexivo. Por isso o professor, revestido de uma prática, numa perspectiva crítica, possibilitará melhores resultados para a formação profissional. Na subcategoria que se apresenta será compreendido o que dizem os parceiros da pesquisa.

“Postura reflexiva, uma vez que um trabalho crítico-reflexivo sobre a prática que realizo e sobre minhas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entendo que a teoria fornece pistas de leituras da própria prática”.

“A mobilização dos vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica vão possibilitar uma prática pedagógica criadora e crítica”.

Veneza

A postura docente de investigar, arrazoadamente, a correlação dos saberes com a práxis educativa.

Poeta

“Adoto a postura de mediador, sempre deixando claro minha compreensão e postura frente a tudo o que é proposto e discutido de forma objetiva e respeitando as adversidades, social, política e econômica, ético e ambiental, tendo como parâmetro a história do passado, o presente, com o intuito de prever a produção ou resultados futuros”.

Itapecuru

É importante salientar que para ensinar, não basta ter o domínio do conhecimento da disciplina que irá ministrar ou dominar os saberes pedagógicos e didáticos. Ensinar é um ato mais complexo, uma mistura de saberes onde o docente exerce o papel de mediador e como tal deve examinar a validade de suas práticas para obtenção de metas pré-estabelecidas, compreendê-las nas interações com a experiência no cotidiano de sala de aula.

Alecrim

Como um agente interagindo na produção/construção dos saberes.

Balaiada

As revelações dos professores ressaltam uma postura crítica em relação à produção dos saberes e esse processo ocorre na medida em que vai se consolidando a prática, pois segundo Veneza “[...] a teoria fornece pistas de leituras da própria prática”. Ou seja, a postura do professor diante dos saberes é constantemente criadora. Neste contexto, compreende-se a necessidade desse olhar crítico e reflexivo do professor frente à produção dos saberes permanentemente.

Verifica-se ainda, a partir dos registros, que para Itapecuru, a postura de mediador do processo de ensino-aprendizagem possibilita uma melhor atitude, pois reconhece-se a importância de perceber as diferenças individuais dos educandos no espaço educacional, bem como partir de um parâmetro para tratar sobre os saberes. Desse modo, o seu olhar frente as questões pedagógicas revela uma atitude emancipada para ensinar, aprender socializar e compartilhar saberes e

experiências. Ao evocar Tardif (2002, p. 192) ele diz que: “[...] tratar toda produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedessem do saber. Nessa perspectiva, tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (famoso saber ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, [...]”.

Poeta coloca que a investigação é o motivador para a produção do saber, Alecrim complementa dizendo que não basta ter domínio do conhecimento da disciplina, mas ser mediador do saber [...] ensinar é um ato complexo que exige diálogo e comprometimento. Balaiada reforça que o professor é o agente no processo de produção e construção dos saberes e sua participação nesse processo é fundamental para dar movimento à formação profissional.

Desse modo, o que se observa é que é difícil estabelecer um conceito de saber, por todo esse contingente de aspectos que estão relacionados ao sentido do saber, pois como foi bem enfatizado nos relatos dos atores dessa entrevista, todos os saberes são relevantes no sentido de produzir o conhecimento. Tardif (2002, p. 193), reafirma que “na verdade, ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente nem com toda certeza, o que é um saber”.

A análise dos dados desta categoria conduz à compreensão de como os professores re-significam os saberes e sua produção na prática pedagógica, reavaliando constantemente sua postura frente aos saberes.

Para ratificar esse olhar, será analisada a próxima subcategoria que irá apontar de onde partiu a constituição dos saberes na prática docente.

5.1.3.4 A constituição do saber e sua elaboração

No processo de formação inicial, os saberes são articulados no sentido de formar o profissional para desenvolver suas competências. Porém não somente

neste processo que se dá a aprendizagem, mas em outros espaços informais. É importante analisar nesta subcategoria o que os interlocutores dizem:

“Saber adquirido, em parte, nos cursos de formação profissional, os saberes de experiência que são produzidos no meu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre minha prática mediatizada pelo de outrem, meus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Veneza

Auferido por intermédio da assunção do papel de pesquisador.

Poeta

“ A base de minha formação inicia com a convivência em família, com minha atuação como coroinha (influência cristã), bom relacionamento com meus professores do ensino básico ao universitário, participação em trabalhos científicos junto a pesquisadores renomado como: Niéde Guidon (Antropóloga, Arqueóloga e Cientista Social), Laurence Ogel Ros, Laure Empiraire, Oswaldo Bueno Amorim, João Francisco de Abreu, Margarida Andreatta, Vilma Chiara, Antonio Cristofolletti , Alaoná Saad, João Gabriel Baptista, João Batista Gougeon e tantos outros [...]. A base da minha formação e de convivência profissional, se faz fundamentada na concepção francesa, na acepção do respeito mútuo, democrático e ético, acima de tudo Humanístico(Yi FuTuan)”

Itapecuru

Formadores universitários e pesquisador.

Alecrim

Pesquisador

Balaiada

Perceber a trajetória da estruturação dos saberes construídos pelos interlocutores é uma realidade interessante para se conhecer, pois fala-se muito do saber, da prática, da teoria, dos elementos constitutivos do processo pedagógico; no entanto, saber de onde partiu ou são articulados é uma atitude pouco observada no nosso cotidiano educacional. Nos relatos de Veneza essa realidade é muito interessante “ [...] formação profissional e experiência mediatizados pelo de outrem

(colegas da área) [...]”. As suas experiências advém da formação acadêmica, mas também reconhece o outro como um co-partícipe do processo de formação permanente.

Itapecuru destaca ainda nos seus escritos que os seus saberes provém de uma história de vida familiar, religiosa e de uma tradição muito rebuscada, arraigada a uma formação francesa. Poeta, Alecrim e Balaiada enfatizam que os saberes por eles construídos partiram de referenciais em pesquisadores e formadores universitários. Diante desse referencial, é salutar que este profissional tenha bases bem estruturadas quanto a sua formação inicial e permanente. Tardif (2002, p. 240) perspectiva que “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar”. Dessa forma, entende-se que os saberes podem ter várias origens mesmo acontecendo nas agências formadoras ou em qualquer outra situação, é importante que os professores tenham esta consciência.

O que se observa é que nossos interlocutores têm consciência de onde partiram os seus saberes e o quanto é importante valorizar o referencial que deu suporte a sua prática e buscar permanentemente, através de seus pares, revê-los. Até porque, segundo Schön(1992, p.85) “ É impossível aprender sem ficar confuso” essa atitude é necessária na ação pedagógica, pois levará a reconhecer o problema e buscar explicações.

Através dos investimentos pessoal e institucional, o professor poderá constantemente reavaliar sua prática e buscar mecanismos para atualizar-se. Reafirmamos que o conhecimento não é acabado, mas reconstrói-se permanentemente em situações culturais e históricas em que será envolvido o professor como pessoa e profissional.

Nesta terceira categoria de análise, cabe ressaltar que as vivências profissionais representadas pelas narrativas escritas dos professores exaltam os saberes e sua produção na prática docente, re-elaborando conceitos, pois na tessitura da prática pedagógica o exercício da reflexividade se faz no momento em

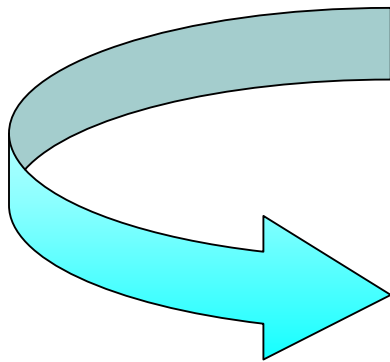
que se busca extrair do movimento pedagógico novos sentidos para a docência superior.

Enfim, para dar sentido a essa categoria, enveredou-se nos depoimentos expostos pelos os interlocutores, estabelecendo uma relação com o propósito desse estudo.

Após análise dos depoimentos e dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi possível inferir de seus discursos que o ensino superior é um espaço que exige dentre outras particularidades, ensinar o profissional a aprender. Essa aprendizagem dar-se-á à medida que o direcionamento para a educação, em especial, o ensino superior esteja alicerçado na pesquisa e na formação permanente assim como a ampliação dos recursos tecnológicos e estrutura física com vistas a atender às necessidades educacionais.

Nesse estudo utilizou-se as narrativas escritas dos professores. Em seus escritos foram registrados aspectos, que deram respostas com muita ênfase ao objeto de estudo desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Paulo Freire (1996, p.62)

O objetivo desta obra foi o de investigar os saberes que estavam sendo produzidos nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior, buscando encaminhamento tanto por autores que discutem, estudam esta temática, como também buscar na pesquisa qualitativa, e nas técnicas da narrativa validar este estudo.

Como a preocupação inicial era compreender como são construídos os saberes na docência superior, muitos aportes teóricos seriam necessários para fundamentar a trajetória deste estudo. Dessa feita, recorreremos aos autores como Tardif(2002), Freire(1996), Masseto(2003), Pimenta(2005), acreditando que através desses estudos poderia estruturar-se melhor esse trabalho o qual poderá servir de

referencial para outros estudos e com isso, poder enveredar para a empiria com mais embasamento e sustentação teórica.

Ao longo do percurso investigativo que gerou este trabalho dissertativo muitas reflexões foram permeando o processo que teve como fio condutor uma instigante procura de resposta sobre questões que pairam na realidade da docência superior, partindo do diálogo estabelecido entre as várias categorias que nortearam os rumos desse trabalho. Pois ao agir na imediaticidade da sua ação docente, o professor estrutura os seus saberes, dando-lhes a sua própria legitimação, que por sua vez, poderá demarcar a construção da história de muitos docentes.

Imbuídos desse interesse em querer compreender o que dá sentido a sua ação (crenças, juízos críticos, sentimentos), apreendendo a sua intimidade pedagógica como um caminho de possibilidades para estabelecer um confronto com a história da formação educacional, o educador mais uma vez é o sujeito que dará respostas às inquietações dos problemas geridos no espaço educacional e, em especial, no Ensino Superior. É como bem diz Maciel (2004, p, 11), A história nos revela que muitas “profissões” foram engolidas pelas novas necessidades sociais. Não se tem mais necessidade do professor que ensine tão somente a ler, escrever e contar. O professor necessário hoje é aquele que possibilita aos alunos grandes momentos de reflexões, de articulações entre o escrito e o interpretado, entre o teorizado e o real”

É aqui que entra em cena, segundo esta citação de Maciel, a urgência do professor refletir sobre sua prática, re-elaborando alguns conceitos, Paulo Freire(1996, p.62), ratifica esse pensamento ao dizer: “Se o bom senso na avaliação moral que faço de algo não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer”. A partir dessa compreensão vislumbra-se a necessidade de mudanças de paradigmas, perspectivando por práticas em que o aluno seja percebido de forma integral como pessoa constituída de corpo, mente, emoções e espírito(BEHRENS,2005)

Porém, o ser professor nunca foi uma profissão simples, exige do profissional competências necessárias à função. Além dessa exigência, não podemos deixar de realçar o que diz Masetto (2003, p.31) que ele(professor) é um “

cidadão, um “político”, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade...(Masetto, 2003, p. 31). Portanto valorizar a sua ação compreendendo a importância no processo de emancipação do homem é fundamental.

Certamente, para reconhecer como se passa esse processo, recorreu-se à pesquisa qualitativa com abordagem das narrativas escritas dos professores, evidenciando aspectos que retratam o percurso da história acadêmica e profissional dos professores do ensino superior e como são produzidos os saberes em sua prática docente.

As reflexões empreendidas neste estudo possibilitaram descortinar aspectos significativos sobre saberes na prática docente no ensino superior, como também os encantos e desencantos, limitações e perspectivas neste campo da produção do saber. Foi possível compreender que os professores têm consciência da importância da re-elaboração dos saberes que estão em permanente construção e provém, na sua grande maioria, da ascendência gerada pela sua formação acadêmica, sua história pessoal, pelas experiências profissionais construídas no ambiente educacional e pela relação com seus pares no exercício das práticas docentes.

Os professores interlocutores desse trabalho realçaram que é necessário também uma re-estruturação nas políticas de educação em que sejam evidenciadas melhores condições de trabalho, de pesquisa e de formação continuada.

Contudo, as reflexões empreendidas nesse estudo levam a concluir que na categoria sobre formação acadêmica e profissional, os professores buscaram como formação as licenciaturas e revelam que a procura tem origem em vários aspectos, desde a influência da família, nas brincadeiras como professora até o retorno financeiro. O que se pode entender diante dos relatos, é que embora os interesses sejam diferentes, não invalidam a visão que se tem sobre as fragilidades que os cursos apresentavam tais como: falta de recursos didáticos, falta de políticas de qualificação docente, concepções de ensino numa perspectiva conservadora, prática de ações isoladas.

Diante das revelações dos professores, tem-se a convicção de seu nível de consciência em relação a sua formação, mas; infere-se que diante do contexto que se apresenta não se pode ficar a esperar que as reformulações aconteçam sem

que haja uma política no sentido de solicitar encaminhamentos para a melhoria do processo de formação do professor. Contudo, vale ressaltar que os sujeitos do processo devem comungar do mesmo ideal. Assim, os resultados virão com mais propósitos.

A análise da categoria que trata da prática pedagógica no ensino superior, a rigor, os professores corroboram com a ideia de que a docência é o canal que possibilita o processo de formação. Para tanto, exige do educador um investimento pessoal e institucional em sua formação permanente, fazer balanço de suas competências (Perrenoud,1999), é necessário, pois sendo a prática pedagógica fundamentada numa perspectiva reflexiva, validar o exercício da docência. As colocações dos interlocutores, nesse caso, revelam o grau de comprometimento com a produção do saber no ensino superior.

O que se pode constatar sobre a categoria saberes da prática pedagógica no ensino superior a sua produção é que muitos professores às vezes têm conhecimento da necessidade de fazer articulação com novas produções, mas em algumas situações, não possibilitam a relação entre os objetivos do ensino superior; ensino, pesquisa e extensão. Esses professores sinalizam que mobilizar os saberes nessa visão é priorizar aprendizagens significativas, alicerçadas em práticas emancipadas e éticas. Para tanto, cada professor diante de suas subjetividades, buscará o caminho para ações criadoras no processo de formação profissional.

Os resultados dos dados da pesquisa qualitativa nos revelaram que o Ensino Superior tem ainda muito a fazer, pois as práticas dos docentes embora com grandes preocupações em buscar produzir saberes perspectivando a formação de homens emancipados, na sua prática diária, esse pensamento, ainda não se constituem ações articuladas do grupo vista que se observa o isolamento, falta de integração e comunicação no desenvolvimento de projetos com perspectivas comuns. Observa-se também nas suas revelações uma necessidade de políticas públicas para corroborar com ações mais significativas para a sociedade.

Diante disso, espera-se que este trabalho dissertativo sirva de referências para o incentivo às novas pesquisas. Ressaltando, especificamente a contribuição para a Instituição UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), lócus da pesquisa, espaço que nos acolheu e nos concedeu, através dos professores, dados que

geraram uma fonte rica de estudo e análise. Espera-se também que seja fonte geradora de reflexões para outros profissionais e educadores que discutem e estudam a docência no Ensino Superior,

Porém, a realização dessa pesquisa possibilitou uma visão mais abalizada acerca do que se faz, sente e percebe na docência superior. Além de ter oportunizado momentos ricos, nas leituras e no diálogo estabelecidos com os interlocutores.

Em virtude disto, o diálogo permanece aberto, pois uma temática dessa natureza não se esgota na finalização de um trabalho de dissertação de mestrado, mas permanece aberta uma porta de entrada para posterior estudo ainda perspectivando esta temática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal, Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. 8 ed. Campinas, 1997.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In:
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARTH, B. M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget. 1993.
- BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2006.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOLIVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César de Souza. Bauri, SP, EDUSC, 2002.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo. Companhia das Letras. 1994. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALLEFE, Luiz Gonzaga & MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A Editora, 2006.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Maria Gemma de Jesus. **Faculdade de educação de Caxias, uma trajetória de muitas lutas e grandes vitórias...** Caxias: Nova Expansão Gráfica e Editora. 2007.

CATANI, Denice Bárbara et. al. **Docência, Memória e Gênero: Estudo sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAVES, Sandramara M. A avaliação de aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONNELLY, M. e CLANDININ, J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. In: **Episódios e narrativas de professores: experiências**

e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. www.anped.org.br/reunioes

CONTRERAS, Domingos José. **Lá autonomia de professorado**. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v 23, n; 1/2, p. 185-195, jan/dez. 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

ELBAZ, F. Research on Teacher's Knowledge. The Evolution of a Discourse. In: Journal of Curriculum Studies, vol 23, nº 1, p. 1-19, 1991. in: **Episódios e narrativas de professores**: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. www.anped.org.br/reunioes

ERICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12 ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. ARTMED, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2ed. Brasília: Líber livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. In: **Ciência & Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação para a ciência. V. 1. Bauru: Faculdade de ciências, 1995. p. 327-345.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Portugal. Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira**: Problemas e Movimento de Renovação. Campinas. São Paulo: Autores Associados. 2000.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas. Unijui: UNIJUI, 1998.

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**: Cortez, 2002.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** - 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 209-253, 1971.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1950.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio; Petrópolis, RJ: vozes, 1991.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda Figueredo Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. **Formação do profissional da educação** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Educação ; 13).

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léia. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagógica, Ciência da Educação?** 2º ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Revista, *Ciência Educação*. vol. 11, n. 2, p. 327-345, 2005

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.^a edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

SABBAG, Sandra Papesky. Sobre narrativas escritas e formação de professores. In: **Revista ABC Educatio**, São Paulo, ano 8, p. 26-29, fev.2007.

SHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOUSA, Oscár C . de. Aprender e ensinar significado e mediações – pg. 35 a 59. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (Orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior**. 2. ed. São Paulo. Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação. nº 14, p. 61/88, maio/jun/jul/ago, 2002.

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

TAYLOR, S.J. & BOGDAM, R. Introducción a los metodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, 1987. In: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2ed. Brasília: Líber livro, 2007.

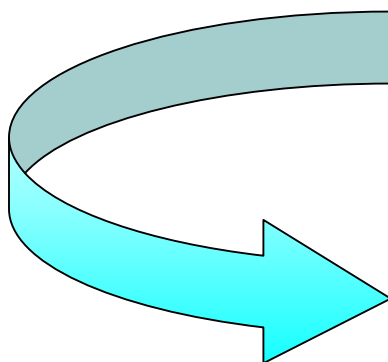
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

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

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto Editora, Portugal, 1994.

APÊNDICE



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Saberes da Docência no Ensino Superior: análise da sua produção nos Cursos de Licenciaturas da UEMA.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: UFPI – Programa de Pós Graduação em Mestrado em Educação

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3215-5820

Pesquisadores participantes: Mariangela Santana Guimarães Santos

Telefones para contato: (99) 3521-4855

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido**(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦ A pesquisa intitulada “Saberes da Docência no Ensino Superior: análise da sua produção nos Cursos de Licenciaturas da UEMA”, a referida pesquisa tem como objetivo Investigar que saberes estão sendo produzidos na prática pedagógica do professor na docência do ensino superior, para tanto, utilizaremos a abordagem metodológica qualitativa, com o método de pesquisa em narrativas. Será utilizado como instrumentos, o questionário, que permitirá traçar o perfil dos sujeitos, a entrevista semi-estruturada e o Diário das narrativas.

♦ Trata, portanto de um estudo que a priori, não terá benefícios direto, pois somente no final poderemos concluir a presença de alguns benefícios para a comunidade acadêmica.

♦ As contribuições desta pesquisa referem-se a reflexões acerca da produção dos saberes na docência superior nos Cursos de Licenciaturas da UEMA. Espera-se, que este trabalho promova debates neste campo universitário, bem como em outras Instituições de Ensino Superior.

♦ Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

♦ Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo,

representantes do Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG/ _____ CPF/ _____ / n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo na condição de participante colaborador (a) e interlocutor (a) fornecendo informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca dos aspectos sobre o estudo “ **Saberes da Docência no Ensino Superior: análise da sua produção nos Cursos de Licenciaturas da UEMA**”. Discuti com a *Mestranda Mariângela Santana Guimarães Santos*, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar, deste estudo. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas são restritas a esta pesquisa

Local e data

Nome e Assinatura do colaborador (a): _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, de _____ de _____

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – ENTREVISTA

Título do Projeto: SABERES DA PRÁTICA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

End. Residencial: _____

Cidade: _____ CEP _____

Tel. Resid. _____ Celular _____ E_mail: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (especificar)

2.1 CURSO DE GRADUAÇÃO: _____

Habilitação (ões):

Início: _____ Término: _____

Instituição Formadora: _____ Duração do Curso _____

Modalidade do curso:

() Presencial () Semi-Presencial () À Distância

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Início: _____ Término: _____

Área: _____ Duração do Curso: _____

Instituição Formadora: _____ Carga Horária: _____

Modalidade do curso:

() Presencial () Semi-Presencial () À Distância

3. VIDA PROFISSIONAL

3.1 Indique a resposta adequada sobre o acesso à instituição.

Concurso público Sim () Não ()

Outros especificar _____

3.2 Local de trabalho:

Instituição: _____ Região: _____

Endereço: _____ Fone: _____

3.3 Tempo de Serviço: _____ Jornada de trabalho: () 20h () 40h () 60h

Qual o curso que você desenvolve sua prática pedagógica?

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite

3.4 Você tem vínculo empregatício com a instituição

() Sim () Não

Comente sua resposta: _____

3.5 Você gosta da atividade que realiza?

() Sim () Não

Comente sua resposta: _____

3.6 Especifique as principais ações que você realiza no exercício de sua prática docente.

3.7 Como você desenvolve as reflexões acerca de sua prática docente com vistas a ampliar sua visão crítica sobre os saberes?

APENDICE C – GUIA NORTEADOR PARA ORIENTAÇÃO DA NARRATIVA

Prezado (a) Professor (a),

Em consonância com as explicações anteriores contidas no termo de compromisso que será também utilizada como procedimento metodológico a técnica em narrativa, pontuamos neste documento alguns itens relacionados à captação de dados referentes aos saberes produzidos na sua prática pedagógica, como também sua história profissional que lhe dará suporte na descrição dos relatos escritos. Compreendemos a importância da sua participação como colaborador (a) desta pesquisa, ressaltando que os tópicos propostos não tem a pretensão de moldar, limitar, ou inibir o seu ato descritivo. Portanto, entendemos a importância de situá-lo (a) no foco das abordagens pretendidas, sugerindo estes itens como guias norteadores para orientar sua narrativa, dando abertura e espaço para acréscimos ou supressão de aspectos que lhe seja conveniente através deste instrumento, ou outros, casos haja necessidade.

Cordialmente,

Mariangela Santana Guimarães Santos
Mestranda em Educação - UFPI

ITENS PARA A TÉCNICA DE NARRATIVA

VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA SUPERIOR

1. Motivo que contribuiu para a sua escolha profissional.
2. O grau de satisfação com relação a sua profissão
3. Estabeleça considerações acerca da sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos.
4. Principais dificuldades encontradas no exercício da sua profissão.
5. Concepções que você tem sobre a docência superior no desenvolvimento da sua prática pedagógica.
6. Diante das exigências educacionais na contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário?
7. Os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior.
8. Os saberes docentes e suas interferências na prática pedagógica.
9. Que saberes são mobilizados para possibilitar aprendizagens mais críticas e significativas?
10. Como são articulados os saberes na sua prática pedagógica?
11. Você produz saberes? Que saberes são esses que você produz na prática pedagógica?
12. Qual sua postura na produção dos saberes pedagógicos?
13. A constituição do seu saber foi elaborada a partir de quais referenciais?

APENDICE D – AGENDA PARA CONTATOAGENDA

NOME: Mariangela Santana Guimarães Santos

ENDEREÇO: Rua Presidente Dutra, nº. 18 Q – 10 – Residencial Hélio Queiroz –
Caxias - MA

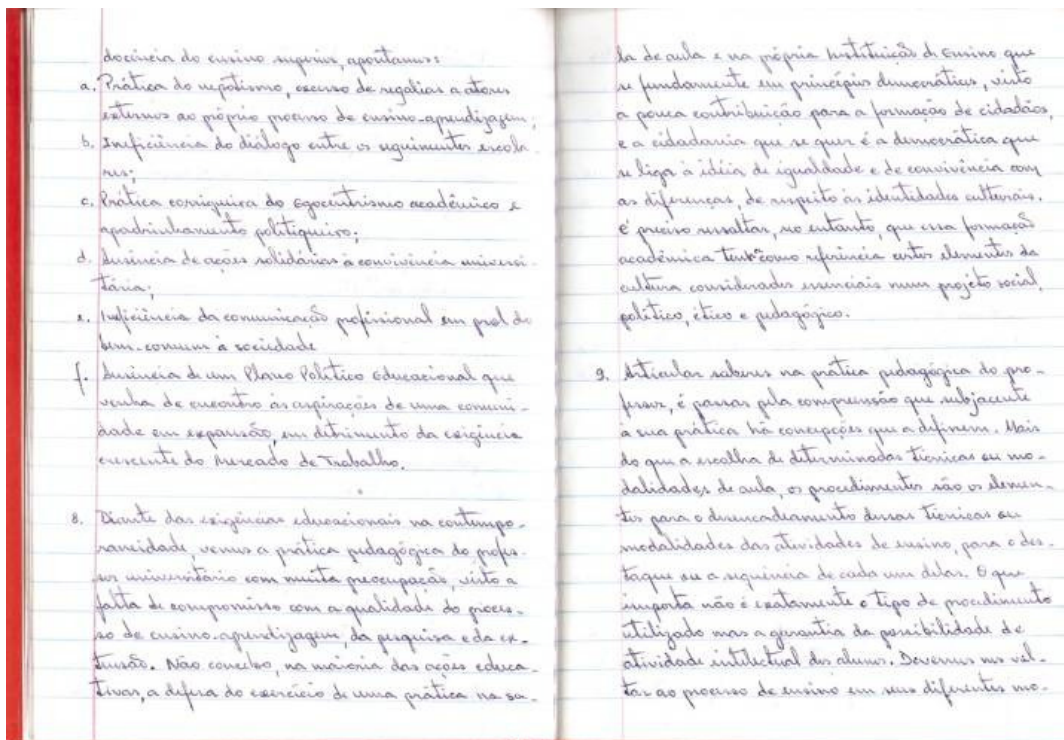
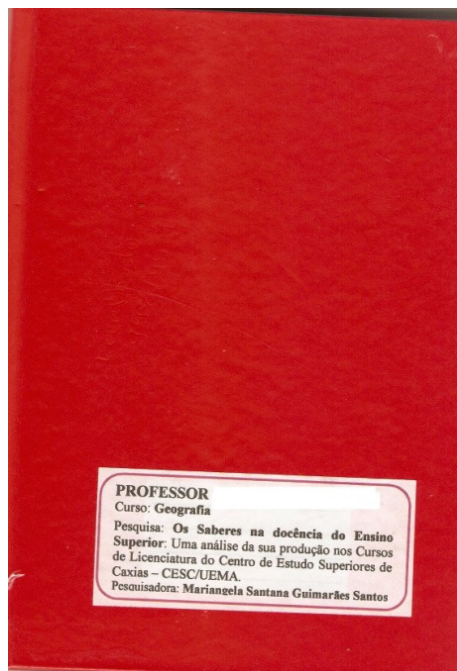
TELEFONE: (99) 3521 – 4855 / 3521 – 1532

CELULAR: (99) 8158 – 7278 / 8158 – 7275

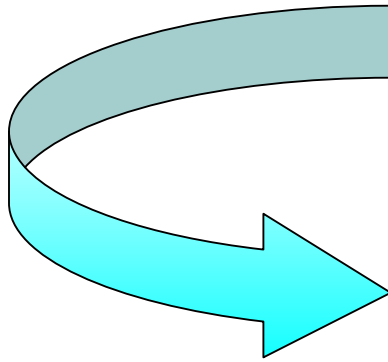
E_mail: mariangela-santana@bol.com.br

Disponibilidade: preferencialmente as Quartas-Feiras, Quintas-Feiras e Sextas-Feiras. (Caso haja necessidade estou à sua disposição, qualquer outro dia da semana).

APENDICE E – DIÁRIO DAS NARRATIVAS



ANEXOS



S237s Santos, Mariangela Santana Guimarães
Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA / Mariangela Santana Guimarães Santos. – Teresina, 2010.

225f. il

Dissertação (Mestrado em Educação).
Universidade Federal do Piauí.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Docência superior. 2. Professor - Prática pedagógica. I Título.

CDD 378.17