

DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:

**ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Aldina de Figueiredo Cunha



DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:
articulações entre formação continuada,
saberes e práticas pedagógicas



Aldina de Figueiredo Cunha

**DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:
articulações entre formação continuada,
saberes e práticas pedagógicas**

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas

© Aldina de Figueiredo Cunha

1ª edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

C972d Cunha, Aldina de Figueiredo

Docência superior em foco: articulações entre formação continuada,
saberes e práticas pedagógicas / Aldina de Figueiredo Cunha. – Teresina:
EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0063-6

1. Docência Superior 2. Formação Continuada. 3. Prática Pedagógica.
I. Título.

CDD: 378.81

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188



“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus que é a fonte de onde emanam todas as bênçãos.

Aos meus filhos: Carla, Rodrigo e Caroline, que são o motivo que me impulsionam a lutar e vencer.

Ao meu esposo Nicolau Antônio, que acreditou, me incentivou e torce por mim, estando sempre ao meu lado, me encorajando e me apoiando.

Aos meus netos: Raquel, Nicolas, Danilo, Davi e Muri-lo, presentes de Deus, na minha vida.

Aos meus pais, Antonio Felix e Delzuíte, im memória, por terem me amado, educado e dado a base para que eu pudesse chegar até aqui, principalmente ao meu pai que trabalhou incansavelmente, para que eu tivesse a oportunidade de estudar e acreditou no meu sucesso.

À Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela sua dedicação, incentivo, amizade, apoio, paciência e capacidade em orientar, proporcionando-me oportunidades para reflexões, que fizeram com que meu aprendizado fosse

além do âmbito da realização deste trabalho.

Aos meus colegas professores do Campus Professora Cinobelina Elvas - CPCE-UFPI de Bom Jesus-PI, sujeitos colaboradores, que contribuíram para a realização deste estudo.

À Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo apoio na a realização e publicação deste trabalho.

APRESENTAÇÃO

É com prazer que assumimos a complexa tarefa de apresentar uma pesquisa acadêmica, no caso uma obra que decorre de estudos e pesquisa que substanciaram uma dissertação de Mestrado em Educação. Prazer pelo convite recebido e pelo atendimento à solicitação da autora, Profa. Mestra Aldina de Figueiredo Cunha, pessoa da minha admiração pelo seu compromisso com o estudo, a pesquisa e com o ser professora de profissão.

Trata-se de uma obra que tem como eixo teórico a docência superior em articulação com a formação continuada, os saberes docentes e com a prática pedagógica, no exercício profissional docente. Percorre um vasto universo de autores para compor seu esteio teórico, assim como investe criativa e adequadamente na perspectiva metodológica das histórias de vida, o que viabilizou desenhar um cenário analítico dos dados que tem como escopo o entendimento de que a narratividade de cada interlocutor expressa o vivido e o compreendido acerca da docência superior, acerca de sua

história e formação.

Sua vertente metodológica se inscreve na abordagem narrativa, tendo a história de vida como principal plataforma, em que os protagonistas do estudo, professores do ensino superior, narram seus percursos de vida, de formação e de atuação profissional nesse nível de ensino. Em que entrelaçam fios de vida e formação, fios de saberes docentes com fios de sua prática pedagógica, lembrando, como refere Marquez (2003), que a vida não é de fato o vivido por nós, mas o que recordamos para contar. E os professores contaram... narraram... Disseram sobre a construção da docência, sobre ser professor na universidade.

Registramos, pois, que este livro, denominado “Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas”, é fruto de investigação científica, que aborda diferentes aspectos inerentes ao ser professor no ensino superior, representa, desse modo, o compromisso de uma professora-pesquisadora com o cenário acadêmico no qual atua. Sua estrutura obedece a critérios analíticos e sequenciados de conhecimento em busca do melhor entendimento da temática em pauta. Fornece ao leitor, entre outros aspectos merecedores de destaque, o emprego da investigação narrativa como uma metodologia qualitativa de pesquisa, que coloca em realce a dinamicidade própria do narrar e do dizer dos seres humanos.

Seus escritos contêm subsídios representativos para o campo da docência superior, para os professores que hoje atuam neste campo e para os professores de amanhã, os futuros educadores mediadores do aprender a aprender, no campo do ensinar, do ser professor e da necessária

reflexividade crítica em torno do inacabamento do ser humano, na posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História, na construção de sua autonomia, como alude Paulo Freire.

Percebemos nos seguimentos discursivos e analíticos deste estudo a evidência e importância da formação continuada na construção dos saberes dos professores investigados; nas discussões presentes sobre as políticas governamentais e como estas interferem nesse processo de formação; no delineamento desse caminho investigativo caracterizado por fatores institucionais, pessoais, profissionais e sociais envolvidos nesse processo, que Aldina consegue narrar e descrever com maestria, apresentando também uma reflexão sobre o perfil desses educadores.

É assim que reafirmamos sobre a representatividade da obra, como um livro para ser lido, analisado e criticado, como um livro que merece nossa atenção, sobretudo, por trazer subsídios formativos relacionados ao campo da docência superior. Portanto, um livro que convida professores e futuros professores à reflexão acerca dos aspectos trabalhados neste texto, por meio de pesquisa científica, assumindo-se como uma investigação que cumpre sua presumível função social: a capacidade de gerar conhecimento que agregue valor à sociedade, que ultrapasse o horizonte da comunidade científica.

Para encerrar este momento, que apresenta, mas que, também, descreve, explica e anuncia sobre a obra, gostaríamos de enfatizar o significado deste trabalho, sua dimensão formativa, a dimensão do exercício da rememoração, em que a pesquisadora busca compreender seu objeto de estudo:

a formação docente na construção de saberes e fazeres que oportunizem a autonomia no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, articulando memória e conhecimento, ao desvelar trajetórias de formação e atuação na docência superior.

Maria da Glória Sores Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. O EIXO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA DA PESQUISA	25
Notas Introdutórias	25
O estudo e sua natureza	25
Tipologia: pesquisa narrativa	29
Cenário de pesquisa	35
O município de Bom Jesus.....	35
O Campus Prof ^a Cinobelina Elvas.....	38
Interlocutores do estudo	42
Coleta de dados	46
Questionário	49

Memorial narrativo: a arte de lembrar e narrar	50
Entrevista semi-estruturada	52
Análise de dados	53
A análise de conteúdo como técnica.....	55

CAPÍTULO 2. O EIXO TEÓRICO: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: práticas formativas, construção dos saberes e práticas pedagógicas59

Notas Introdutórias	59
Sobre formação inicial e continuada de professores.....	61
Saberes orientadores da prática docente universitária.....	67
Docência no ensino superior: da construção dos saberes à prática pedagógica	72

CAPÍTULO 3. DAS NARRATIVAS DE VIDA À CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: analisando os dados da pesquisa83

Notas Introdutórias	83
Categoria 1: Formação inicial e continuada	84
Subcategoria 1.1: Os professores do ensino superior: a opção pelo magistério	84
Subcategoria 1.2: Investimento na formação continuada...	95
Categoria 2: Saberes do professor universitário.....	101

Subcategoria 2.1: Saberes mobilizados na prática.....	102
Subcategoria 2.2: Construção dos saberes, fontes	109
Categoria 3: Prática pedagógica na docência superior	119
Subcategoria 3.1: O encontro com a prática pedagógica	120
Subcategoria 3.2: Características da prática pedagógica vivenciada.....	128
Subcategoria 3.3: Ser professor universitário	139
CONCLUSÕES.....	149
REFERÊNCIAS	157
SOBRE A AUTORA	167

INTRODUÇÃO

Estudos acerca da prática pedagógica, articulada aos saberes dos professores e à compreensão do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, vêm, cada vez mais, ganhando espaço no cenário teórico-literário que discute essas questões, visto que, de certa forma, todas elas integram a base da formação de professores. É bem verdade que entre nós, no Brasil, a discussão dessas temáticas é considerada recente, pois data das últimas décadas do século XX, tendo se ampliado consideravelmente no século atual, configurando-se, pois, como um dos principais desafios colocados aos professores de todas as áreas, ou seja, a busca de processos educativos voltados para a mediação, junto aos alunos, de aprendizagens significativas, éticas e criativas, assim como voltados para o desenvolvimento de competências, em todos os níveis de ensino, básico e superior.

Diante deste espaço teórico de sustentação da discussão acerca da formação de professores, por nós assumido nesta investigação, colocamos em realce que se trata de uma

pesquisa qualitativa narrativa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de professores e Práticas Pedagógicas, que objetiva investigar acerca da docência universitária na articulação com seus saberes e práticas, discutindo a problemática profissional do professor de ensino superior, notadamente no que diz respeito aos saberes, às fontes desses saberes à prática pedagógica e competências necessárias a este ofício educativo.

Sabemos que o exercício da docência no ensino superior precisa ser encarado de forma profissional, e não amadoristicamente, o que exige dos professores, além de conhecimentos a serem transmitidos, também um profissionalismo semelhante ao exigido para o exercício de qualquer profissão.

Nesse sentido, consideramos que é competência tanto da escola básica como do ensino superior prover as condições necessárias, envidar todos os seus esforços, no sentido de promover junto ao alunado os saberes necessários a um aluno do curso superior.

Assim, compete aos professores, no espaço de suas reflexões pessoais e profissionais, e, tendo como pressuposto de que estão inseridos e exercitando a docência num contexto de relações sociais, políticas, culturais e educacionais, dialeticamente entrelaçadas, atentarem para o seu próprio desenvolvimento profissional no sentido de aquisição de saberes e competências necessárias ao ser professor de ensino superior e de saber ensinar, implicando desse modo, compreender o exercício de sua prática pedagógica no que concerne ao saber, ao saber fazer, ao saber ser e ao saber

conviver.

Além de saberes e competências, os professores universitários precisam ser dotados de capacitações, tais como: adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação; apresentação de características básicas como capacidade de buscar novas informações e saber lidar com elas, ter domínio de informática; produzir conhecimento e tecnologia própria para não depender sempre dos outros e, também, de forma a conduzir e preparar o educando para atuar na sociedade de forma competente e independente, dentre outras exigências.

Considerando essa realidade, a opção em investigar a presente temática decorre do nosso exercício na docência superior nas licenciaturas e bacharelados, no cenário acadêmico do Campus Professora Cinobelina Elvas – Universidade Federal do Piauí (CPCE/UFPI) de Bom Jesus-Piauí, perspetivando reflexões que apontem para os saberes e práticas pedagógicas da docência superior aplicáveis em diferentes situações de ensino, concretizando a movimentação dialética: ação-reflexão-ação.

Para a realização deste estudo, decidimos pela pesquisa qualitativa, adotando o método das histórias de vida, sendo utilizados como instrumentos e/ou técnicas: o questionário, o memorial narrativo, a entrevista semi-estruturada (auto) biográfica, definindo como contexto empírico o CPCE/UFPI de Bom Jesus, sendo a amostragem intencional, já que optamos por investigar os saberes e práticas dos professores universitários.

Sendo o CPCE/UFPI a Instituição de Ensino Supe-

rior (IES), o local onde exercemos as atividades de docência possibilita oportunidades de acesso às informações e dessa forma favorece a concentração de esforços para a adoção de estudos investigativos que possam colaborar com essa problemática, tendo em vista reforçar/ampliar as condições para a melhoria da qualidade do ensino nessa IES, através da criação de oportunidades que favoreçam a reflexão e outras iniciativas, como por exemplo, a promoção de seminários, encontros, reuniões pedagógicas, cursos de extensão local e outras, capazes de levar o professorado a rever e repensar sua prática pedagógica, seus saberes docentes, enfim, como incentivo à sua formação continuada.

Pretendemos, dessa forma, que o estudo se configure como espaço de reflexão acerca da docência superior na interface com os saberes e práticas pedagógicas, partindo-se do entendimento de uma práxis educativa que em seu desenvolvimento articula diversos saberes, habilidades e competências necessárias à ação docente. A investigação desenvolve-se na perspectiva de discussão sobre a docência superior, em especial sobre o exercício dessa docência e os saberes necessários, tais como: conhecimentos científicos específicos, conhecimentos didático-pedagógicos, além de criatividade, autonomia, comunicação e cooperação.

Na perspectiva, portanto, de elaboração de reflexões acerca do professor como protagonista da sua história, como um profissional que possui conhecimentos e os desenvolve constantemente e que, de forma gradual, vai construindo sua realidade profissional, na medida em que reflete, analisa e interpreta o seu fazer docente. Assim sendo, focalizamos a docência superior neste estudo, articulada na mobilização

com seus saberes e práticas; discutimos a problemática professoral do professor de ensino superior, notadamente no que diz respeito às fontes desses saberes e às competências necessárias a este ofício educativo.

Na busca de respostas para o problema, objeto desta investigação, comporta indagar: Quais os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores do ensino superior do CPCE/UFPI de Bom Jesus-PI? Esta questão suscita e envolve outras indagações, como questões norteadoras do estudo, tais como: Qual a relação existente entre formação continuada e a construção de saberes docentes? Como se constroem os saberes do professor universitário? Em que medida as práticas pedagógicas adotadas nas universidades pós-modernas, respondem as exigências do contexto? Qual o perfil do professor universitário?

Diante dessa problematização, colocamos como objeto de estudo a docência superior e suas articulações com a formação continuada, saberes e práticas pedagógicas.

Para direcionar e demandar nosso propósito investigativo estabelecemos como objetivo geral, investigar os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores do ensino superior do CPCE/UFPI de Bom Jesus-PI e a articulação desses saberes com o processo de formação inicial e continuada dos professores e, em decorrência, definimos os seguintes objetivos específicos: a) Traçar o perfil identitário dos professores interlocutores da pesquisa; b) Caracterizar a prática pedagógica dos professores, sujeitos desse estudo; c) Identificar os saberes mobilizados pelos professores colaboradores da pesquisa, bem como as fontes desses saberes; d) Analisar como os saberes docentes são significados, no contexto das

práticas pedagógicas dos professores universitários .

Com vistas a atender os objetivos previstos, desta pesquisa, apresentamos um texto dissertativo com a seguinte organização: Introdução, seguida de três capítulos, considerações finais, anexos e apêndices, conforme descritos a seguir:

O Capítulo 1- O eixo metodológico: trajetória da pesquisa - apresenta uma abordagem dos aspectos metodológicos da pesquisa, a natureza do estudo, assim como caracteriza a pesquisa narrativa, e demais aspectos inerentes ao seu desenvolvimento. Inclui, ainda, aspectos como: sujeitos, coleta de dados e materiais de produção dos dados, formato de análise dos dados, a trajetória da pesquisa e o encaminhamento analítico.

O Capítulo 2 – O eixo teórico: Docência universitária: práticas formativas, construção dos saberes e práticas pedagógicas - aborda a fundamentação teórica, a reflexão realizada acerca do que dizem os teóricos sobre a docência universitária e suas articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas, traçando um texto que dê conta de explicitar o processo de construção dos saberes que orientam a prática pedagógica universitária.

O Capítulo 3 – Das narrativas de vida à construção da docência: analisando os dados da pesquisa - descreve o eixo de análise dos dados da pesquisa. Explicita sua trajetória, partindo das narrativas de vida, da construção da docência, descrevendo-as pela técnica de análise de conteúdo; faz uma leitura e análise dos dados narrativos.

Para finalizar, a **Abordagem conclusiva** do estudo coloca em evidência aspectos relevantes sobre a temática,

tanto sobre conhecimentos adquiridos, através das leituras e reflexões apresentadas pelos teóricos, quanto pelos resultados da pesquisa empírica, que enfatizam a importância da formação continuada de professores, como possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino; como se processa a construção dos saberes docentes, na academia e nas práticas do dia-a-dia; os saberes mobilizados na prática pedagógica; o perfil do professor docente de nível superior e as práticas mais adequadas para o ensino na universidade, de forma a oferecer a esses professores algumas pistas que de uma forma ou de outra, os mobilizem em direção a sua formação e auto-formação, a partir da reflexão sobre traços identificados na sua trajetória, destacando o seguinte registro: acreditamos que a concretização desta pesquisa possa contribuir com a reflexão sobre docência superior, saberes e prática pedagógica como componentes singulares e significativos no ofício professoral, no âmbito do ensino superior.

O EIXO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Notas Introdutórias

A princípio afirmamos que ousamos investigar um objeto de estudo altamente desafiador, razão por que entendemos que bem comporta a escolha de uma metodologia que dê voz aos sujeitos do estudo, favorecendo a compreensão de seus percursos formativos e de práticas pedagógicas na docência universitária, justificando-se, por conseguinte, a decisão pela abordagem narrativa, tendo a história de vida como sua plataforma principal. Diante, então, do propósito central do estudo, este capítulo contempla as nuances que configuram o traçado metodológico que direciona a referida investigação.

O estudo e sua natureza

Este estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação

– PPGEd, na Universidade Federal do Piauí. Pesquisa na acepção de que se trata de uma instância que se caracteriza como tarefa basilar de todos aqueles que se dedicam à compreensão da ciência e ao ofício de ensinar. Nesse sentido, reportando-nos a Mills (1980) ao acrescentar que pesquisar é também uma arte. Logo, concebemos o pesquisador como o artífice da pesquisa, aquele que define as teorias do conhecimento e as concepções necessárias ao entendimento científico, objetivando propiciar aspectos relativos à metodologia/método, técnicas e instrumentos necessários à condução de processos investigativos.

A propósito desse enfoque inicial, passamos a registrar sobre a configuração, instalação e funcionamento do Campus Prof^a Cinobelina Elvas-CPCE/UFPI – de Bom Jesus – PI, criado a partir do projeto de expansão das universidades federais cujas atividades acadêmicas iniciaram-se a partir do segundo semestre de 2006. Os cursos oferecidos pelo referido Campus priorizam, em certa medida, as ciências agrárias, quais sejam: Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado do Curso em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Biológicas e o curso de Bacharelado em Medicina Veterinária, este último implantado a partir do primeiro semestre de 2007.

Tratamos neste capítulo das questões metodológicas que integram e direcionam o presente estudo que se inscreve na abordagem qualitativa, na modalidade narrativa no que concerne a sua processualidade. A propósito, Triviños (1987, p. 137) comenta:

[...] O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Para iniciarmos o presente traçado metodológico entendemos oportuno citar Marquez (2003) ao referir em sua obra, “Viver para Contar”, que a vida, de fato, não é o que a gente viveu, e sim aquilo que a gente recorda, e como recorda para contá-la. Assim, na perspectiva de recordar para contar, e contar para extrair novas significações, como forma de re-significar a própria narrativa, detectando seus elos articulativos e os fios que a entrelaçam, aspectos que caracterizam a dialeticidade presente neste tipo de investigação, num constante e necessário “[...] ir e vir não linear, nem rigorosamente seqüencial” (BOZETTO, 2000, p. 119).

Quanto à abordagem narrativa, conforme empregada no estudo, ela privilegia a compreensão dos valores, dos códigos e comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos, ao mesmo tempo em que possibilita um contato mais aprofundado com estes, através das narrações, descrições, conversas, análises documentais e outras situações e/ou outras atividades individuais ou em grupos.

Ao longo da vida vamos construindo nossas histórias individuais e coletivas nas dimensões pessoais e profissionais. Essas histórias revelam modos como ocupamos os espaços, assim como a forma com que nos relacionamos com as atividades ou papéis que desempenhamos na sociedade, com o

trabalho e com a arte ou ofício de educar e de ser professor.

Neste estudo privilegiamos um formato metodológico que utiliza o processo de interação dinâmica, presente na pesquisa qualitativa entrelaçando método, técnica e procedimento de pesquisa, possibilitando perceber aspectos importantes que constituem o processo de rememoração, evidenciando a memória como algo singular. Neste sentido, pode-se afirmar que no processo de formação profissional, as ações inerentes à pesquisa qualitativa narrativa configuram como instrumentos de grande importância em investigações de natureza científica, uma vez que possibilitam a re-construção de saberes através das reflexões realizadas no processo de rememoração e das interações entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Para uma melhor compreensão a respeito da pesquisa qualitativa, numa abordagem vinculada às narrativas (e histórias de vida), recorreremos às contribuições de Bolívar (2002, p. 175), ao fazer a seguinte consideração:

A pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação.

Assim, a percepção que se evidencia é que a utilização das narrativas de formação faz emergir um processo de reflexão sobre os trajetos de formação inicial e continuada do professor, o que, em geral, possibilita melhor compreender suas práticas pessoais e profissionais, constituindo-se, dessa maneira, como fator de formação e auto-formação. A

formação por ser esse processo que se configura como um *continuum* na vida do professor. A auto-formação entendida no sentido de percepção das lógicas de apropriação e transmissão de saberes que produziu, adquiriu e intercambiou, ao longo da vida profissional, através de suas múltiplas e diversificadas aprendizagens.

A pesquisa narrativa, ao envolver relatos biográficos e histórias de vida, possibilita a formação e auto-formação, pois conduz o sujeito a refletir sobre os percursos de vida desde a academia à vida profissional docente, oportuniza ao pesquisador compreender e viver/reviver seu processo de formação através das histórias de vida, das aprendizagens experienciais sobre a docência, pelas narrativas de trajetória pessoal, escolar e profissional, no que se refere ao processo de construção docente no nível superior.

Bolívar (2002), a propósito, refere que a pesquisa qualitativa que utiliza os relatos biográficos recebe diversas denominações de acordo com a abordagem utilizada pelo pesquisador. Desse modo, considerando a importância das narrativas de vida no processo de autoformação, optamos pela utilização desta abordagem na operacionalização da nossa pesquisa. As diversas denominações da pesquisa qualitativa biográfica, bem como as razões que justificam a escolha dessa metodologia, explicitamos, de forma detalhada, nos tópicos, a seguir.

Tipologia: pesquisa narrativa

Metodologicamente, o estudo está embasado em Souza (2006); Chizzotti (2003); Bolívar (2002); Triviños (1987);

Bardin (1977); Franco (2005), entre outros, fundamentando-se em teoria que valoriza características do modo como as pessoas vivem, como compreendem e como solucionam seus problemas de ordem pessoal, social e profissional, como enfrentam e solucionam no dia-a-dia, no contexto em que estão inseridas, situações dilemáticas que emergem da prática pedagógica no seu fazer docente universitário.

Portanto, com vistas a apreender e compreender os sentidos e vivências dos professores, sujeitos desse estudo, bem como seus valores, costumes e personalidades inerentes ao seu fazer docente universitário, assim como sobre sua formação, saberes e práticas, adotamos a abordagem biográfico-narrativa como fundamento e orientação. E como recurso de produção de dados empregamos a rememoração e os registros das narrativas, das histórias de práticas pedagógicas vivenciadas, mediadas por processos reflexivos em que os professores possam elaborar e reelaborar seus percursos de vida, formação e atuação docente, pela escrita de memoriais de formação e pelas entrevistas.

Nesse sentido, ao discutir o trabalho de pesquisa no campo educacional, na perspectiva de analisar e compreender essas narrativas, acerca do processo de formação e auto-formação dos sujeitos do estudo é, na verdade, como nos diz Souza, (2006, p. 55):

[...] a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. Memória, representações, histórias narrativas e

voz. É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente.

Empregar narrativas, como forma de reconstrução das experiências vividas no passado, pelos professores, sujeitos deste estudo, leva em conta o modo como esses sujeitos tecem as narrativas, quando relatam a sua participação e também sua atuação nos eventos e/ou experiências rememorados. Portanto, é no momento de produzir a narrativa que as lembranças se incorporam à história, o passado se cristaliza e os sujeitos dão novo significado às suas experiências num processo reconstrutivo de vida e de formação. As narrativas de vida contadas por quem as vivenciou apresenta as seguintes características: trabalha com a memória de forma seletiva; estabelece o cruzamento da vida pessoal com o contexto social, estabelece ligações com as relações exteriores ao indivíduo, valorizando sua própria história (SOUZA, 2006).

Logo, ao narrar, o sujeito transporta-se ao tempo histórico, apreendendo as estruturas de relações sociais e mudanças, operando-se num fenômeno tanto dinâmico como dialético, na medida em que essas estruturas e relações são colocadas em confronto, no decorrer do processo de investigação. Conclui-se, portanto, que esse é um processo caracterizado como histórico, dinâmico e dialético de formação e auto-formação. Convém lembrar, a propósito, que o pesquisador não pode confirmar a autenticidade dos fatos narrados, uma vez que cabe ao narrador falar daquilo que considera importante do seu ponto de vista.

Do ponto de vista teórico, encontramos várias outras

terminologias ou definições para o trabalho de pesquisa qualitativa, no contexto das narrativas ou histórias de vida, conforme o pensamento e definições apresentadas por estudiosos dessa temática, a exemplo de Souza (2006), Pineau (2010), Dominicé (2010), Nóvoa e Finger (2010). As histórias de vida, de acordo com Souza (2006), são também utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma meta-cognição ou uma meta-reflexão do conhecimento de si.

Pineau (2010) faz uma análise de diferentes trabalhos desenvolvidos com a abordagem biográfica, através da entrada na história de vida ao cruzar-se com o tempo, a memória, as lembranças, frente à diversidade da abordagem e aos tipos de vida abordados, evidenciando, neste entorno, quatro categorias: a biografia, que é o escrito da vida do outro; a autobiografia, que expressa o escrito da sua própria vida; os relatos orais; e as histórias de vida. Neste sentido, utiliza a denominação, abordagem biográfica.

Dominicé (2010) define sua abordagem como biografia educativa. Josso (1991) trabalha com denominação biografia formativa, afirmando que o sujeito não pode entender o sentido da auto-formação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), a abordagem biográfica e a abordagem autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, entendidas como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação, constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a com-

preensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação, considerando que as histórias de vida e o método autobiográfico, integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia de que “ninguém forma ninguém” e que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Reafirmamos, desse modo, que a nossa pretensão é desenvolver um estudo inscrito nos parâmetros da pesquisa qualitativa narrativa, baseada em relatos de histórias de vida dos educadores, deixando claro que a perspectiva dessas narrativas autobiográficas não se volta tão somente para uma reconstrução do passado, mas, igualmente, para uma visão reflexiva e reconstrutiva da ação de ser professor/educador, com o entrelaçamento dos saberes da experiência profissional dos interlocutores. Assim sendo, concordamos com Abrahão (2004, p. 220), ao afirmar que a narrativa é

[...] uma estrutura central no modo como os humanos constroem o sentido. O curso de vida e identidade pessoal são vividos como uma narração. Nessa perspectiva, o entendimento é de que a orientação biográfico-narrativa configura-se como uma metodologia compatível com o propósito do presente estudo, por compreender que esta orientação pode articular os processos formativos do ponto de vista de quem se forma e de sua própria trajetória profissional, uma vez que esta orienta a formação, e é entendida como etapa de mobilização e desenvolvimento de experiência, pois o relato autobiográfico que um professor faz de seu processo formativo e de sua prática pedagógica pode converter-se num meio viável de se estabelecer vínculos mais estreitos entre vida e formação.

A investigação narrativa é uma metodologia apropriada a estudos que necessitam captar o histórico ou o progressivo desenvolvimento de como algum fato e as circunstâncias de seu acontecimento exerce influência sobre o indivíduo. Uma de suas características é prover dados originados da memória e da percepção do sujeito que têm relação com os fatos referentes ao que se está desenvolvendo. A narrativa, nessa ótica, auxilia o pesquisador a compreender como as pessoas (no caso desse estudo, os professores) alcançaram o lugar onde hoje estão, em termos profissionais, entendendo como esse fenômeno ocorreu, qual o percurso, qual a trajetória, como evoluiu, enfim, como e em que circunstâncias transcorreu seu acesso à docência superior, bem como define sua permanência nesse nível de ensino.

Para captação dos dados narrativos, isto é para sua produção, empregamos três tipos de instrumentais: a) o questionário; b) o memorial de formação e c) a entrevista semi-estruturada. O questionário como instrumento de produção de dados, que, segundo Richardson (2008), apresenta como principal vantagem a possibilidade de coletar informações de várias pessoas simultaneamente em tempo relativamente curto (Apêndice E). Como orientação na elaboração do memorial fornecemos a cada interlocutor da pesquisa um roteiro contendo os principais aspectos a serem abordados, podendo ser acrescidos de outros que os sujeitos achassem importantes mencionar (Apêndice G). Para efetivação da entrevista empregamos a modalidade semi-estruturada, conforme Lakatos e Marconi (2001) e outros, por ser viável na investigação, de temas complexos, favorecendo, tanto ao investigador quanto ao sujeito-colaborador (Apêndice F).

Cenário da pesquisa

Nesta parte do estudo, apresentamos uma breve descrição sobre o contexto onde foi realizada a pesquisa, tendo em vista o universo espacial, com suas características regionais, físicas, sociais, econômicas e culturais, que de uma forma ou de outra, estão relacionadas com o nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Bom Jesus, mais precisamente no Campus Prof^a Cinobelina Elvas, se se considera seu espaço institucional em uma visão macro e, mais particularmente, dizemos que seu lócus micro-espacial compreende os cursos de Medicina Veterinária, Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Bacharelado do Curso em Zootecnia e Licenciatura em Ciências Biológicas do referido Campus.

O município de Bom Jesus

O município de Bom Jesus está localizado no sul do estado do Piauí a distância de 643 km de Teresina, capital do estado. O município teve sua emancipação política no dia 15 de dezembro de 1938, conforme consta nos registros, dos arquivos da prefeitura municipal. De acordo com dados do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2009, a população da cidade de Bom Jesus foi estimada em 20.511 habitantes (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Igreja Matriz do Bom Jesus.
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 2. Vista aérea de Bom Jesus.
Fonte: Arquivo E. Amorim.

A economia do município está ligada à produção agropecuária, que contribui de forma significativa para a economia do Estado sendo que a produção de grãos (soja, arroz milho e outros, em grande escala, assim como a criação de gado, e outras atividades que envolvem produção e agronegócios fazem com que essa região seja considerada como pólo econômico e de desenvolvimento do estado do Piauí (Figuras 3 e 4).



Figura 3. Agricultura: produção de grãos.
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 4- Pecuária: criação de gado.
Fonte: Arquivo E. Amorim.

A cidade de Bom Jesus está situada às margens do rio Gurguéia, região denominada Vale do Gurguéia, que possui um lençol hídrico formado por quatro grandes bacias artesianas onde, de acordo com Reis (1995, p. 92) “encontra-se a maior bacia artesianiana do mundo, segundo dados extraídos dos estudos realizados pelas empresas contratadas pela SUDENE”, Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Os poços artesianos jorantes, em princípio, perfurados pelo DNOCS, Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, para a execução do seu projeto de irrigação, são hoje utilizados, também, como atração turística da região, além de ter uma água potável da melhor qualidade, conforme pesquisas realizadas por uma equipe francesa de estudiosos na área, contratada pela SUDENE (Figuras 5 e 6).



Figura 5. Rio Gurguéia
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 6. Poço jorrante
Fonte: Arquivo E. Amorim.

No campo educacional a cidade está bem servida em termos de educação superior e caracteriza-se como pólo que atende a todos os municípios circunvizinhos assim como a toda região sul do estado e de outras regiões. Abriga duas universidades públicas: A Universidade Estadual do Piauí – UESPI e a Universidade Federal do Piauí – UFPI e mais duas faculdades particulares: Faculdade Anhanguera e Escola Téc-

nica Camila Vargas- EADECON, que oferecem cursos na modalidade presencial e a distância.

O Campus Prof^a. Cinobelina Elvas

A propósito desse enfoque inicial, passamos a registrar sobre a configuração, instalação e funcionamento do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) da UFPI em Bom Jesus, criado e implantado a partir do projeto de expansão das universidades federais, cujas aulas e demais atividades acadêmicas iniciaram-se no segundo semestre de 2006, mais especificamente, em 13/11/2006 (Figuras 7 e 8). Entretanto, sua inauguração oficial ocorreu somente no dia 14 de novembro de 2007, em ato solene presidido pelo Reitor Luís Santos Júnior, no momento também presente, o Ministro da Educação, Fernando Haddad (Figura 9).

No início do funcionamento do Campus, contava-se com 45 professores recém-concursados, e um total de 250 alunos distribuídos nos diversos cursos oferecidos pela IES, quais sejam: Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Zootecnia e Bacharelado em Medicina Veterinária, este último implantado a partir do primeiro semestre de 2007.

Atualmente a infra-estrutura acadêmica é composta por amplas salas de aulas climatizadas, biblioteca, laboratórios e campos experimentais. Em termos físico-espaciais dispõe de uma ampla e moderna arquitetura, sendo que algumas das instalações encontram-se em construção, em fase de conclusão.



Figura 7 – Campus Cinobelina Elvas
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 8 – Administração de Ensino
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 9- Inauguração do Campus CPCE
Fonte: Arquivo E. Amorim.

No decorrer desses três anos de funcionamento, o CPCE teve um aumento significativo e de forma acelerada, em todos os aspectos: atualmente tem um corpo docente composto por 93 (noventa e três) professores com um excelente nível de qualificação, distribuídos nos diferentes cursos, sendo 47 (quarenta e sete) doutores, 23 (vinte e três) doutorandos, 20 (vinte) mestres, 01 (um) mestrando e 02 (dois) especialistas. Dobrou seu quadro profissional administrativo, contando hoje com 21 (vinte e um) servidores do quadro efetivo. O número de alunos foi multiplicado aproximadamente

em cinco vezes, conta, atualmente, com 1279 (mil e duzentos e setenta e nove) alunos.

Num curto espaço de tempo, menos de 04 (quatro) anos, a estrutura física ampliou-se exponencialmente, ganhando edificações novas, modernas, pode-se dizer arrojadas em termos arquitetônicos. Foram construídos prédios para os cursos oferecidos. Conta, pois, com amplas salas de aula, gabinetes para professores e dependência para funcionamento da parte administrativa e de apoio do referido Campus. Dispõe de 01 Auditório, com capacidade para 250 pessoas. Salão Nobre, Mini-auditório, Biblioteca, Laboratórios, Espaço de Convivências Restaurante Universitário, entre outras dependências. A estrutura físico-espacial do CPCE, que revela o volume de ampliações por que tem passado, é fato que favorece melhores condições de trabalho e de estudo para alunos professores e servidores do Campus.

As figuras a seguir, ilustram algumas das instalações do CPCE, citadas acima, quais sejam: o laboratório de informática (Figura 10) e um dos laboratórios de pesquisa. (Figura 11).



Figura 10. Laboratório de informática
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 11. Laboratório de pesquisa
Fonte: Arquivo E. Amorim.

O Campus Prof^a. Cinobelina Elvas, em certa medida, tem vocação para as ciências agrárias, por serem estas as atividades econômicas regionais, pela localização geográfica e porque estes, na verdade, caracterizam a vocação daquela região, haja vista ser o município o maior produtor de soja do Piauí (Nordeste), estes agentes justificam, portanto, que o Campus oferece os seguintes cursos: Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado do Curso em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Biológicas, e também, o curso de Medicina Veterinária, já mencionados, anteriormente.

A razão da prioridade da oferta de cursos nas áreas das ciências agrárias está ligada às atividades agropecuárias desenvolvidas na região tais como a criação de rebanhos bovinos, ovinos, caprinos e suínos. No aspecto de produção agrícola sobressai o cultivo, em larga escala, com o auxílio de modernas tecnologias, de grãos como soja, arroz, milho, entre outros, para exportação e consumo local.

O CPCE, apesar do pouco tempo de sua criação, e quando completava apenas dois anos de funcionamento, já teve aprovado e mantém em funcionamento um curso de pós-graduação em solos, em nível de mestrado, já tendo ocorrido a primeira defesa e, constando hoje com 21 (vinte e um) alunos mestrandos. Também já foi aprovado outro curso: o de mestrado em Fitotecnia, para o qual já está se realizando o processo de seleção para compor a primeira turma, dessa área. Através desses avanços, constatamos o que o campus vem crescendo e se desenvolvendo a cada semestre, em todos os aspectos, seja no aspecto acadêmico-funcional, seja no quadro dos profissionais, (recursos humanos) seja na estrutura física.

Interlocutores do estudo

O corpo docente, do CPCE/UFPI, é composto por 93 (noventa e três) professores, bem qualificados nos conhecimentos específicos, entretanto, considerando-se que majoritariamente esses professores, por terem como formação na graduação o bacharelado, não possuem uma formação didático-pedagógica, que os auxiliem no seu fazer docente e que para a maioria deles, esse é o primeiro emprego e outros iniciaram a sua carreira docente no magistério superior, justamente a partir da instalação do referido campus, o que nos leva a constatar que também lhes falta a experiência profissional o que, segundo os estudiosos do assunto docência superior, a falta de conhecimentos didático-pedagógicos dificulta a sua prática docente, também nesse grau de ensino.

Dando início ao estudo, realizamos uma reunião com a equipe de professores, para apresentação do nosso projeto, discutir a relevância do estudo e solicitar a participação dos interessados, (Figuras 12 e 13) Surpreendemo-nos com o grande interesse e adesão demonstrados pelo grupo.



Figura 12. Reunião com professores do CPCE

Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 13. Reunião com os professores do CPCE

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Inicialmente, aplicamos o questionário a todos os professores para traçar o perfil identitário de todo o professorado do campus. Depois convidamos um grupo de professores a fim de participarem no presente estudo, na condição de sujeitos, o que totalizou 18 (dezoito) professores, correspondendo a uma amostragem de 19,3% do corpo docente do CPCE. Esses professores mostraram-se bastante solícitos para contribuir como sujeitos do estudo, e até realizaram algumas atividades relativas ao estudo, entretanto consideramos essa amostragem grande, pois dificultaria a análise de conteúdo das narrativas. Assim sendo, optamos pela amostragem composta por 7 (sete) sujeitos, definindo como critério para seleção dentre eles, os que tivessem maior tempo de experiência na docência superior. Esses 07 (sete) professores oficialmente integram o estudo como interlocutores da pesquisa, os quais, para fins de identificação na fase de análise, receberam a seguinte denominação: **P1** (Professor Um), **P2** (Prof. Dois) e assim sucessivamente até totalizar 07 (sete) professores. Nesse sentido, com o propósito de garantir o anonimato, utilizamos cognomes, correspondentes à ordem da aplicação dos questionários e, não mencionamos os nomes dos interlocutores da pesquisa, em nenhuma das citações. Optamos por manter o sigilo dos nomes dos docentes visto que, conforme Lüdke e André (1986, p. 50):

[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontra-

ida, mais espontânea, e conseqüentemente a relação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida.

A faixa etária dos professores interlocutores está compreendida entre 29 e 38 anos, o que caracteriza um grupo jovem e bem qualificado. Desse grupo, 03 (três) são doutores, 02 (dois) doutorandos, 01 (um) mestres e 01 (um) especialista; no cômputo geral, 03 (três) são portadores de bacharelado, 03 (três) são licenciados e 01 (um) possui o bacharelado e a licenciatura. Caracteriza-se, como um grupo qualificado, em termos de formação acadêmica inicial e continuada, como ilustramos no Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

<i>Nome fictício</i>	Sexo	Idade	Origem UF	Formação Acadêmica	Tempo de experiência	Pós-graduação
<i>Prof. 2</i>	M	29 anos	MA	Bacharel em Medicina Veterinária	6 anos	Esp. Anatomia Comparada; Ms. Anatomia; Dr. Ciências.
<i>Prof. 3</i>	M	31 anos	MA	Bacharel em Medicina Veterinária	5 anos	Ms. Ciência Animal; Dr. Ciência Animal (em andamento)
<i>Prof. 4</i>	M	36 anos	PB	Licenciatura em Física	6 anos	Ms. Meteorologia
<i>Prof. 5</i>	F	36 anos	PI	Bacharel em Computação	7 anos	Esp. em Análise de Sistemas Docência do Ensino Superior Área: Computação.

Prof. 6	F	39 anos	SP	Bacharelado e Licenciatura em Química	9 anos	Ms. Ciênc. Biológicas - Bioquímica; Dra. Ciências Biológicas – Bioquímica.
Prof. 7	F	37 anos	PI	Licenciatura Plena em Matemática	7 anos	Esp. em Coord. e Superv. Pedagógica; Ms. Engenharia Mecânica
Prof. 1	M	30	PI	Licenciatura em Química.	10 anos	Ms em Licenciatura em Química Dr. em Engenharia de Materiais (em andamento)

Fonte: Dados da pesquisadora.

O Quadro 1 mostra que quanto ao gênero, 3 (três) são do sexo feminino e 4 (quatro) são do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 2 (dois) estão entre 29–30 anos, 1 (um) entre 31–35 anos e 4 (quatro) entre 36 -39 anos de idade. Quanto ao tempo de Magistério e tempo de experiência como professor de ensino superior varia entre cinco e dez anos.

Os professores sujeitos da pesquisa vieram de diversos estados tais como: 2 (dois) do Maranhão, 1 (um) da Paraíba, 2 (dois) do Piauí, e 1 (um) de São Paulo, embora sua formação inicial e/ou continuada realizou-se em diversas universidades dos distintos estados da federação, tais como: UFPI, UFRPE, UFC, UFPB, UEMA, UFV, UFCG, UFMG, USP, UNESP, UESPB, FAP, UNIFCOB, FACID e UESC, fato que consideramos de muita contribuição para uma análise mais abrangente sobre aspectos relacionados à formação docen-

te, saberes e práticas pedagógicas, dentro do contexto regional e nacional.

Coleta de dados

Essa etapa “pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos no campo (CHIZZOTTI, 2006, p. 51). Nesse sentido, selecionamos 3 (três) instrumentos/técnicas de coleta de dados, que serão descritos a seguir: 1) o questionário; 2) a entrevista semiestruturada; 3) o memorial narrativo de histórias de vida.

Segundo Bolívar (2002, p. 177), pode-se utilizar “informações, notas de campo, diários, entrevistas, relatos, escritos autobiográficos, outros documentos pessoais ou do centro escolar, como currículo pedagógico ou portfólio”, para produzir dados em pesquisas qualitativas. Nesse sentido acrescenta:

As histórias de vida em suas diversas modalidades implicam um processo reflexivo de explicitação e apropriação (autoria) dos conhecimentos (normalmente práticos), estabelecendo um equilíbrio de competências e demandas. Reconhecer o adquirido significa, então, tomar consciência do já conhecido, explorando sua identificação e aceitação. Refletir sobre experiências significativas (quer se trate de experiências formativas ou de incidentes críticos pessoais ou profissionais) pode possibilitar assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas. (BOLÍVAR, 2002, p. 178).

Outra razão pela qual optamos por esta técnica biográfico-narrativa, para a realização desse trabalho, é devido à utilização do modelo dialógico mais apropriado nas histórias de vida profissional segundo Bolívar (2002, p. 182). Logo, a dinâmica relacional e peculiar à pesquisa, no seu movimento interativo, possibilitará uma situação heurística de comunicação viabilizando melhor compreensão do fenômeno sob investigação.

A perspectiva é que a presente proposta se desenvolve em duas etapas. A primeira consta da aplicação dos instrumentais de produção de dados (questionário, memorial, entrevista) junto aos professores do CPCE de Bom Jesus, integrantes da pesquisa na condição de sujeitos. A segunda etapa objetiva caracterizar, pela leitura e análise dos dados, a prática pedagógica dos docentes, sujeitos da pesquisa, identificando os saberes (origem inclusive) por eles mobilizados no exercício da docência universitária na mencionada IES.

Inicialmente, para demandar esta etapa, realizamos reuniões coletivas com todos os professores que se manifestaram favoráveis em colaborar com o estudo, nessas reuniões explicávamos sobre os instrumentais e suas finalidades. Num primeiro momento, 18 (dezoito) professores apresentaram-se como prováveis sujeitos, mas em função de algumas exigências naturais da pesquisa o grupo ficou reduzido a 7 (sete) interlocutores (Quadro 1).

As narrativas dos professores foram fiadas, trançadas, tendo como instrumento orientador para provocamento e encaminhamento das reflexões o memorial narrativo dos professores, que se caracteriza por ser um documento pessoal no qual, cada interlocutor tem liberdade de expressão, através das narrativas orais das experiências vividas no decorrer de suas

trajetórias nos caminhos da educação, seja como estudantes, seja como profissional docente, o que possibilita, dessa forma, espaço para reflexão, e autoformação. O memorial narrativo é um relato autobiográfico escrito, que favorece, também, a livre expressão, para empreender reflexões acerca dessas práticas no passado, ou no momento presente, o que favorecerá possível interpretação dessas práticas, reviverá o passado e, também modifica o presente, se assim se fizer necessário.

A fim de proporcionar espaços para a produção das narrativas, na dimensão coletiva, utilizamos técnicas de grupo, que conforme Masetto (1998) “As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir seus saberes e os seus valores”. As narrativas coletadas em situações de entrevistas, assim como das atividades de grupo fornecem elementos que provocam reflexões acerca das práticas adotadas por eles, ou por seus mestres, na sua trajetória acadêmica, podendo dessa forma, ser consideradas como uma nova oportunidade, como uma prática de alteração do passado e do presente indesejados, para crer em novas possibilidades (Figuras 14 e 15).



Figura 14. Coleta de dados: atividade em grupo.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 15. Encontro com os interlocutores.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com relação, ainda, ao Memorial, este representa um componente essencial das narrativas, compreendido como uma prática que pode alterar os fatos e que tem capacidade de resistir às situações postas, ou seja, os relatos dos professores podem trazer à existência, experiências e situações revividas, desejadas e/ou reelaboradas, caracterizando-se como experiências auto-formadoras. Dessa forma, a memória que é construída na relação com o outro (o pesquisador) que o estimula, no ato de rememorar, é considerada, por Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 18), como “uma forma de os sujeitos (professores) poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente.

Questionário

É uma interlocução planejada, criteriosa, que segundo Chizzotti (2003), consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, de forma sistemática, dispostas em itens, obedecendo a uma sequência organizada, e que tem como objetivo suscitar respostas dos informantes, seja verbalmente ou escritas, sobre determinado assunto. Para que a execução deste instrumento seja eficaz é necessário que o pesquisador tenha clareza das informações que busca, o objetivo da pesquisa, bem como das questões propostas. É caracterizado como um instrumento de produção de dados, que, segundo Richardson (2008), apresenta como principal vantagem a possibilidade de coletar informações de várias pessoas simultaneamente em tempo relativamente curto. Assim, na perspectiva do presente estudo, o

questionário escrito, contendo 22 (vinte e duas) questões fechadas, foi respondido por todo o grupo de professores do CPCE, cuja aplicação teve como finalidade principal, traçar o perfil do grupo de professores do campus para, principalmente, captar, descrever e caracterizar os interlocutores da pesquisa.

Memorial narrativo: a arte de lembrar e narrar

A memória é, pois, um componente essencial da narrativa. Trabalhar com a memória não se restringe apenas aos fatos vividos, mas tem o poder de ir além, para aquilo que poderia ter acontecido. Assim sendo, a memória pode ser encarada como uma possibilidade, como uma outra interpretação, que altera o passado e pode alterar também o presente, permitindo re-significar o momento atual. Processos rememorativos requerem a atividade de narrar. Esta atividade não é linear uma vez que por meio dela os sujeitos reelaboram suas vivências e podem propor novas possibilidades e novas alternativas, visto que a narração exige esforço de elaboração das experiências vividas pelos sujeitos tornando concretas as histórias que tecem, as histórias que fiam e transformam em verdadeiros trançados e traçados memorialísticos dos quais é possível obter um tecido de padronagem singular, porque singular é cada sujeito e a história pertinente a esse sujeito.

As narrativas dos professores, coletadas em situações de entrevistas, de relatos escritos ou relatos orais, trazem para a discussão elementos que envolvem, mobilizam e provocam reflexões acerca das práticas pedagógicas, adotadas, em nossa cultura educacional.

Optamos, então, pela biografia narrativa na condição de uma técnica que, além de descrever a trajetória de vida, pode ajudar a selecionar a busca de oportunidades particulares de desenvolvimento profissional, cuja estruturação está centrada no passado profissional do professor, assim como no seu mundo pessoal.

A produção de narrativas, fenômeno que ocorre através de processos rememorativos não se caracteriza pela busca de acabamento, mas favorece múltiplas interpretações uma vez que permite uma variedade de sentidos atribuídos aos fatos, tanto por parte do sujeito quanto pelo pesquisador. A narrativa é, portanto, concebida como resultado da construção daquilo que o narrador e o pesquisador fazem juntos, no momento da produção dos dados, pois ela tem início a partir do relato oral do narrador e é concluída com o texto escrito do pesquisador. Portanto, as narrativas rememorativas dos sujeitos, assim como a análise que delas se pode fazer não podem ser vistas como verdades absolutas, mas como possíveis versões da realidade, uma vez que o pesquisador não tem condições de confirmar a autenticidade dos fatos. Nesse sentido, o importante é o ponto de vista de quem está falando.

Concordando com Franco (2005), ao compreender que as manifestações do comportamento humano, suas formas de expressão verbal, suas mensagens e seus enunciados são indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e também dos demais componentes que constituem o indivíduo como profissional e como pessoa humana, empregamos, entre outros recursos, a Análise de Conteúdo, para orientar o estudo, descrição, análise e interpretação das mensagens emitidas pelos

professores, através das informações colhidas via narrativas escritas. Essa autora, assim considera a análise de conteúdo:

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada, presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados. (FRANCO, 2005, p. 10)

Entrevista semi-estruturada

A entrevista é um instrumento que propicia contato direto, face a face, entre o pesquisador e o entrevistado. A técnica da entrevista semi-estruturada, conforme Lakatos e Marconi (2001), torna-se viável na investigação, de temas complexos, favorecendo, tanto ao investigador quanto ao sujeito-colaborador.

O investigador, através desse tipo de entrevista dá liberdade de expressão ao entrevistado, viabilizando o surgimento de múltiplas e valiosas informações. O entrevistado, na sua condição de narrador, vai “puxando” e entrelaçando os fios das suas histórias de ontem e de hoje, na condição de ter se tornado um professor de ensino superior, o que permitirá melhor compreender os objetivos de estudo, assim como propiciará empreender uma leitura, seja na dimensão individual, seja na dimensão coletiva, dos processos formativos de cada professor-interlocutor e de todos conjuntamente.

Análise de dados

Para proceder à leitura e análise dos dados empregamos a técnica referenciada na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977): técnica de investigação e de análise que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas narrativas dos interlocutores, entre outros teóricos, que apontam que esta técnica de análise consiste em desmontar a estrutura e os elementos de dado conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. Assim, a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas (de análise) das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A análise dos dados está referenciada na análise de conteúdo de Bardin (1977), que é uma técnica de investigação e de análise que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas narrativas dos interlocutores pois entendemos que as manifestações do comportamento humano, suas formas de expressão, principalmente a expressão verbal, oral ou escrita, suas mensagens e enunciados são indicadores indispensáveis para revelar e, conseqüentemente, para a compreensão dos problemas ligados às práticas pedagógicas dos professores.

Assim sendo, em uma perspectiva de sondagem de opiniões colhidas, procuramos entre outros recursos, como procedimentos de coleta de informações e sondagem de opi-

niões, a análise de conteúdo, pois esta, de acordo com Franco (2005, p. 10), caracteriza-se como um instrumento valioso para orientar o estudo da comunicação oral, escrita e figurativa, nas tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens e enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos e que pode “ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observação de interesse” do pesquisador.

A análise de conteúdo como técnica

Para efetivar esta seção de análise de dados, como já anunciado, o fizemos tendo como apoio a técnica de análise de conteúdo segundo recomendam Bardin (1977), Franco (2005) que, no geral, descrevem a análise de conteúdo como a interpretação de um corpus abundante, multiforme e recheado de informações, a partir de leituras e releituras dos dados narrativos a fim de organizá-los e categorizá-los para bem proceder a referida análise. Na verdade, como afirmam Poirier, Clapier-Valladon e Raybant (1999, p. 107), “O problema reside precisamente em dar um sentido a este conjunto de fatos sem reduzir a riqueza das significações”.

Mediante esta concepção que fundamenta e dá apoio ao nosso olhar analítico-crítico sobre os achados da pesquisa, passamos a, de fato a empreender a referida análise com base no conjunto de dados formado pelo conteúdo dos questionários, dos memoriais, das entrevistas, a partir dos quais foi possível realizar as três fases requeridas pela análise de conteúdo, segundo Minayo (1994), Franco (2005) e Bardin

(1977), quais sejam: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise compreende um contato primeiro com o material/documentos na perspectiva de um olhar e de uma análise preliminar sobre o conteúdo a ser analisado. Na concepção de Bardin (1977) também denominada leitura flutuante. A leitura exploratória do material diz respeito às várias incursões que se faz junto aos dados, objetivando registrar impressões, inferências e observações acerca das narrativas dos interlocutores. Ainda não se trata da análise na sua exata dimensão e profundidade, correspondendo, portanto, a sua aproximação.

A interpretação propriamente dita caracteriza-se pela análise qualitativa das narrativas. Nesta etapa, onde de fato se consuma a análise de conteúdo realiza-se o exercício da interpretação, da descoberta de tendências e convergências com os referenciais da pesquisa, aspectos que facultam a elaboração de uma consistente análise interpretativa dos dados que está se efetivando em consonância com as peculiaridades da análise de narrativas, assim consideradas: a) Aberta, ou seja, as categorias, eixos de análises ou unidades temáticas de análises não são previamente fixadas. A análise pauta-se nas regularidades constates das narrativas ou histórias de vida; b) O agrupamento dos dados não ocorre de forma automática; c) Trabalho duradouro, minucioso de análise e passagem delicada a uma síntese; d) Esta análise não comporta princípios rígidos, imutáveis e, ainda, em consonância com o plano organizacional dos dados, baseado na matriz categorial (ainda em caráter provisório) gerada pela leitura e primeiras aproximações dos dados da pesquisa (Quadro 2).

Optamos pelo processo categorial que justifica porque, segundo Minayo (1994), nos dá condições de apreender as determinações e particularidades que se manifestam na realidade empírica. Desse modo, em observância aos objetivos propostos e levando em consideração a aproximação com os dados obtidos, foram elaboradas categorias e subcategorias do estudo, conforme (Quadro 2), a seguir:



Quadro 2: Matriz Categorical

Fonte: Dados da pesquisadora

Para entrar nessa temática, começamos aplicando o questionário, para traçar o perfil identitário dos professores da Instituição de Ensino, lócus da pesquisa (somando um total de 93 professores, com qualificação conforme mencionada, no capítulo da metodologia), cuja formação acadêmica em nível de graduação são 75 (setenta e cinco) bacharéis e 18 (dezoito) licenciados. Dentre eles, 18 (dezoito) professores mostraram-se bastante solícitos para contribuírem como sujeitos do estudo; participaram dos encontros, narraram voluntariamente, suas trajetórias de formação e docência; entretanto consideramos essa amostragem grande, pois dificultaria a análise dos dados. Portanto definimos, de acordo com esses professores, pela amostragem composta por sete sujeitos, dentre eles, definindo como critério para seleção aqueles, que tivessem maior tempo de experiência na docência superior. A decisão por somente, 7 (sete) professores, dentre os 18 (dezoito) mencionados, justifica-se por se tratar de um grupo jovem na idade e na profissão, inclusive, para aqueles, cuja condição de professor, figura como seu primeiro emprego, o que nos leva a concluir que, embora eles sejam bastante comprometidos com o trabalho docente, em termos de experiência profissional, ainda têm pouco a relatar.

Quanto à sistematização, esta ocorreu constituindo-se em sequências, de idas e vindas no percurso desta pesquisa, inclusive mediante várias leituras e releituras dos dados. Sistema de categorias e subcategorias: perfil do professor universitário, a prática pedagógica, dos professores universitários, saberes mobilizados na prática, fontes dos saberes, forma de produção e/ou construção dos saberes docentes.

Para encontrar as respostas buscamos no conteúdo das

narrativas dos professores e também usamos na entrevista semi-estruturada, as seguintes perguntas, referentes aos aspectos da formação inicial e continuada, bem como dos saberes docentes e práticas pedagógicas:

- 1) Na sua formação profissional, que experiências formativas, na academia, você considera mais significativas e que mais contribuem para o exercício na docência superior.
- 2) Para você o que significa ser bom professor universitário?
- 3) Quais os aspectos marcantes da sua prática pedagógica?
- 4) Que saberes você considera necessários à prática pedagógica na Universidade?
- 5) Como produz ou constrói os saberes necessários à prática pedagógica na Universidade?
- 6) Quais as fontes (origem) de produção ou construção desses saberes docentes?

Esses questionamentos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa serão contemplados e abordados detalhadamente no terceiro capítulo intitulado “Das narrativas de vida à construção da docência: analisando os dados da pesquisa”.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS FORMATIVAS, CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Notas Introdutórias

A formação continuada deve alicerçar-se numa “reflexão da prática sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

A investigação que realizamos tem como pretensão investigar os saberes mobilizados na prática pedagógica de um grupo de professores que exercem a docência superior, para tanto está embasada nas idéias de estudiosos como: Behrens (2005), Brito (2006), Bolívar (2002), Contreras (2002), Guimarães (2004), Lima (2006), Masetto (1998), Nóvoa (1995, 1992), Pimenta e Anastasiou (2002), Rosemberg (1999),

Tardif (2002) entre outros, que apresentam discussões acerca da formação de professores, saberes e docência superior, cada um na especificidade de sua linha teórica

Estamos convivendo e presenciando, neste início do século XXI, mais precisamente no decorrer de seu primeiro decanato, uma realidade histórico-social demarcada por inúmeras transformações científicas e tecnológicas que, se por um lado representa inquestionável progresso nos diversos quadrantes da comunidade social em geral, por outro lado, o lado da educação nos impõe grandes e diversificados desafios. A esse respeito, comporta citar os desafios sociais que envolvem a atividade humana, conforme denominados por Pimenta e Anatasiou (2002, p. 98):

a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição de vidas pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc; c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

A realidade é desafiadora, cabendo, portanto, às instituições educativas, especialmente a universidade, e seus professores, reexaminarem aspectos relacionados à formação, dos professores e questões relacionadas à profissão, à prática pedagógica e com os saberes nela implicados.

Sobre formação inicial e continuada de professores

A formação de docente para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB nº 9394/96 admite que a base docente seja preparada nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. Na verdade, o que se percebe no seio da referida normativa é uma significativa lacuna no que concerne ao campo formativo dos docentes para o ensino superior.

Assim, o entendimento mais concreto, nesse sentido, parte da convicção de que a construção de uma personalidade culturalmente direcionada para o exercício da docência não se realizará, tão-somente, por meio de experiências empíricas, carecendo, portanto, de validação conferida por um conjunto de conhecimentos e saberes peculiares ao ser professor. Como forma de reforçar esse entendimento, citamos Rosenberg (1999, p. 33) ao fazer a seguinte referência:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente recebem críticas dos seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades.

Nessa perspectiva, entendemos que se lutamos pela construção da qualidade da educação, do ensino e de uma instituição comprometida com a cidadania, faz-se necessário repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto na formação continuada. Repensando-as frente aos saberes necessários ao exercício da profissão docente, às práticas mobilizadas no processo ensino-aprendizagem das instituições de educação formal, sobretudo na universidade, perspectivando transformações e inovações necessárias ao processo educativo para oferecer à sociedade uma educação capaz de responder, de forma competente e eficaz, aos desafios postos e impostos pela contemporaneidade.

Quanto ao ensino superior a preparação dos docentes que atuam nas universidades ainda está voltada para a formação nos conhecimentos específicos de cada área, em detrimento dos saberes didático-pedagógicos e outros, também de extrema importância para o exercício da docência nesse nível de ensino. É necessário também que sejam repensados outros aspectos que se relacionam com a valorização e a profissionalização dos profissionais da educação em todos os níveis.

No contexto das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores da educação sempre estiveram presentes, entretanto só nas últimas décadas é que os diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais e internacionais têm dado maior ênfase a esse tema, demonstrando preocupação com a problemática dos profissionais da educação e reconhecendo a necessidade política de delimitar o sentido

da profissionalização daqueles que atuam nesta área, no sistema educacional.

Nesse sentido, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério pautada pela concepção de uma educação como processo construtivo e permanente, de acordo com as propostas da Conferência Nacional de Educação, CONAE (2010), implica:

- a) Reconhecimento de especificidade do trabalho docente que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e a exigência de que se leva em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos professores.
- b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos articulados com a realidade social e cultural, voltados tanto às exigências da educação básica e superior quanto à formação do cidadão.
- c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos profissionais da educação valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica.
- d) Garantia de implementação de processos que visem a consolidação da identidade dos professores.
- e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as

um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político.

f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.

g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes.

h) Promoção na formação inicial e continuada, de espaços para reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da cidadania e criatividade.

i) Garantia de que na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação de aspectos constitutivos da formação de professores, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização à diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos

estudantes durante o percurso educacional.

j) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores, em todas as IES.

A respeito da formação continuada, Candau (1996), levanta algumas questões, como por exemplo, desenvolve uma série de buscas, reflexões e pesquisas na perspectiva de construir uma nova concepção de formação, como reação à concepção “clássica”, focalizando três teses para sintetizar os principais eixos de investigação que vêm ganhando consenso entre os profissionais da educação. O primeiro eixo – O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; o segundo é a valorização do saber docente e o terceiro são os ciclos de vida dos professores.

Nessa perspectiva a formação de professores (inicial ou continuada) que também está imbricada com a construção do desenvolvimento profissional docente, deve ir além da preocupação com a preparação para o manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas, mas faz-se necessário a superação da dicotomia entre a formação no campo de conhecimentos específicos e a formação pedagógica, estrito sensu.

De acordo com Tardif (2008), um programa de formação de qualidade “deve instaurar, em sua organização e seu funcionamento, práticas e modalidades que favoreçam realmente a responsabilidade coletiva, a deliberação entre os formadores, a constituição e o trabalho da equipe-programa”. Ressalta ainda, a importância do desenvolvimento de discussões e a partilha de idéias entre os atores e os formadores para que possam refletir e trabalhar juntos, em seu

projeto de formação.

A ideia de que os saberes e competências do professor devem superar a dimensão técnica da prática pedagógica, enveredando os caminhos de um novo paradigma de formação de professor, como um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação; visando, assim, também a construção da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) afirma:

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

Partindo dessas reflexões chegamos à compreensão de que as instituições formadoras necessitam desenvolver programas, que garantam a preparação dos professores para o exercício profissional docente. Para que isso aconteça é imprescindível que sejam mobilizadas políticas governamentais de formação docente eficazes e que as instituições façam revisão de seus objetivos, currículos e práticas pedagógicas adotadas, com vistas a atender as exigências impostas pelo contexto, para formar não apenas professores, mas também, formar pesquisadores e formar profissionais da educação.

Saberes orientadores da prática docente universitária

Neste início de século, marcado pelo grande e rápido desenvolvimento científico e tecnológico, a sociedade exige da educação e dos educadores ações que respondam, com eficácia às necessidades desse contexto. Assim sendo, as instituições educativas têm por tarefa preparar os jovens para o mundo do trabalho que exige deles, novas competências, tais como: pensar, criar, conviver em equipe, propor soluções e outras competências e habilidades que sejam compatíveis com as novas configurações do processo produtivo, o que aponta para a necessidade de investimentos na formação continuada de professores.

A prática pedagógica em muitos casos, principalmente no curso superior, segundo Masetto (1998), vem se fundamentando em uma crença que, até bem pouco tempo, era inquestionável, cuja afirmação era: “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar, mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras, mostrar na prática, como se fazia”.

Atualmente os professores universitários, de acordo com Masetto (1998), começaram a se conscientizar de que a docência, assim como a pesquisa e o exercício, de qualquer profissão exige capacitação própria e específica. De modo especial, o exercício da docência no ensino superior exige saberes específicos, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, afora outras competências próprias, tais como: criatividade, autonomia,

comunicação, iniciativa, cooperação, que saiba combinar imaginação e ação, capacidade de buscar novas informações e saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio de recursos modernos da informática, capacidade de produzir conhecimento e tecnologia própria, saber usar recursos tecnológicos, promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país, desenvolver a crítica e saber desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe, com profissionais de sua área e também de outras.

Nesse sentido, para que as instituições educacionais estejam prontas para responder às exigências da sociedade contemporânea, faz-se necessário que as políticas governamentais se voltem para a educação e invista na formação dos professores, de forma efetiva, com vistas a oferecer oportunidades de formação continuada a estes, que são os principais agentes no processo educacional para que, imbuídos de saberes e competências inerentes à profissão docente, possam atuar de maneira eficaz, no processo de transformação e/ou construção de uma sociedade mais justa, frente às demandas do contexto. A respeito dessa temática, Tardif (2002, p. 297) argumenta:

[...] os professores, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida

e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; eles se servem, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Os estudos em torno dos saberes docentes e da formação de professores evidenciam, de modo especial, a preocupação em discutir os saberes da experiência (objeto de estudo desta pesquisa), saberes que servem de base para o ensino, especificamente, saberes mobilizados por esses professores (na sala de aula, na gestão da classe, na socialização com os pares etc.) e em geral, o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais são oriundos de fontes diversas (formação inicial e contínua, das disciplinas ministradas, das experiências vivenciadas no estágio, da experiência profissional). Para uma melhor compreensão de como os professores mobilizam, em sua formação e em sua atuação, as dimensões entre saberes e práticas, é indispensável considerarmos também o conjunto de saberes que orientam suas ações e que constituem um saber da profissão, adquirido na e pela prática docente, construído por eles próprios. Assim sendo, esses saberes emergem de experiências acumuladas, em sua trajetória, ao longo dos anos. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 53), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, constata que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula, bem como consideram que os saberes experienciais são o fundamento de seu saber ensinar e, partindo dessa constatação, afirma:

[...]. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Dessa forma, consideramos a necessidade de se pensar, de forma mais acurada, sobre a prática pedagógica docente. Ressaltamos que esta pesquisa pretende dar uma maior importância aos saberes experienciais do professor universitário, partindo do pressuposto de que a prática profissional do professor se constitui num espaço privilegiado de construção e de reconstrução de saberes, ou seja, significa dizer que ter prática é ter experiência, é possuir saberes construídos na prática cotidiana de sua profissão. Nessa perspectiva, entendemos que o saber da experiência do professor é um saber construído por cada um, ao longo de anos de trabalho docente. Portanto é um saber complexo, que não se aprende nas universidades nem nos cursos de formação. Esses saberes são resultado da reflexão do professor sobre sua prática cotidiana conforme a história de vida privada e profissional de cada um.

A compreensão deste aspecto aponta para a necessidade de que haja iniciativas por parte das instituições formadoras, no sentido de intensificar oportunidades de formação continuada para os professores, ampliando espaços que favoreçam a discussão, a reflexão, a pesquisa e o aperfeiçoamento dos docentes. Na verdade, sobre formação continua-

da dos professores que atuam no ensino superior, é como afirma Rosenberg (2002, p. 91):

[...] torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetivas e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos, devem, eles próprios, estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam.

Converge, nesse sentido, para o que defende Nóvoa (1992) ao considerar que a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e a produção do professor como pessoa e como profissional, e também com o objetivo de buscar o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões ligadas à educação.

Levando-se em conta as concepções e práticas de formação contínua de professores, de acordo com o pensamento de Nóvoa (1992), fizemos um recorte e resumo das cinco teses por ele enunciadas, sobre a formação de professores em serviço, aqui explicitadas:

- 1) a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras;
- 2) valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua;
- 3) alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática;

4) incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua;

5) capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem.

Com base nas contribuições desses teóricos e nas observações e vivências no contexto educacional, emerge a compreensão acerca da importância de que sejam asseguradas aos professores, além de outras iniciativas, condições para que eles possam participar de cursos de curta duração, publicar seus trabalhos, realizar estágios em outras instituições, ministrar cursos de curta duração, participar e organizar eventos na própria instituição para troca de informações e experiências com seus pares, com vistas a atualização de conhecimentos, troca de experiências com colegas de sua área de atuação de outras instituições, enquanto aspectos que contribuam para o desenvolvimento de sua formação contínua; utilizar serviços e produtos de informação, apresentar suas produções científicas, dispor na instituição, de materiais informativos, tais como, livros, revistas, documentários, vídeos e outros recursos técnicos e tecnológicos, que os auxiliem a alcançar a qualidade do seu trabalho e de suas produções na universidade.

Docência no ensino superior: da construção dos saberes à prática pedagógica

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (1998), mostrando-se atualizada, adiantada no tem-

po inclusive, registra a missão da educação superior que aqui se transcreve como sistematizada por Masetto (2003, p. 16):

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomarem iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Tratar, pois, acerca da docência na universidade supõe debater também sobre competência pedagógica, e sobre os saberes, nas suas diversas modalidades, que integram o ofício professoral. Nesse sentido, o documento em referência assim percebe a missão precípua do ensino superior, como: prover a formação de pessoas altamente qualificadas, vislumbrando entre outras finalidades para suprir as necessidades do momento e as futuras da sociedade.

Inclui, ainda, entre essas missões, o propósito de aprendizagem permanente do professor e dos futuros profissionais, implementação de pesquisa científica e do ensino e do aprender pela pesquisa, sem descurar do princípio de interdisciplinaridade. Enfim, essas missões se voltam, ainda, para o reforçamento de vínculos entre educação e mundo do trabalho, o que requisita adequações curriculares, adoção de novos métodos pedagógicos e instituição/criação de novos ambientes de aprendizagens (MASETTO, 2003).

O campo da pesquisa educacional tem revelado, progressivamente, visível interesse pelo debate em torno da necessidade de refletir sobre a complexidade da tarefa de

ensinar, assim como da tarefa de ser professor, práticas pedagógicas e suas implicações.

Assim sendo, questões sobre o professor, seu trabalho, seus saberes, sua formação, suas competências e também sobre o seu pensar e fazer profissionais, são temas recorrentes e importantes para a compreensão da mencionada temática, ressaltando aspectos relativos às trajetórias ao longo da carreira, buscando ampliar a visão sobre os desafios, dúvidas, incertezas e dificuldades vividas pelos professores no seu cotidiano no ensino superior (ENRICHONE, 2008; GRILLO, 2008; MOROSINI; COMARÚ, 2009; MASETTO, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 e outros).

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. Assim sendo, a tarefa de ensinar na academia supõe algumas disposições, por parte de quem assume essa docência, a exemplo de demandas tais como:

[...] a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor à substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equi-

pe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103-104).

Como percebemos pelas demandas elencadas, ser professor no ensino superior, considerando-se que, até agora, não se conta com uma formação específica para esse nível de ensino, requer não só um aporte de conhecimentos peculiares à(s) disciplina (s), mas também um lastro mais amplo de saberes relativos ao campo pedagógico, peculiares ao ser professor, assim como espera que esse professor seja detentor de uma cultura geral e que conceba e pratique a pesquisa como um fenômeno articulado ao ensino interativo e participativo.

Ensinar na universidade, em função da complexidade que envolve o processo de construção/reconstrução do conhecimento, requerer a função de mediação pedagógica do professor, a disposição e a cooperação do alunado na busca de estudos diversificados e atinentes a seu campo de formação, a fim de resolver as situações desafiadoras propostas. Faria, (2008, p. 83) a esse respeito, reitera que “o ensinar e o aprender seguem uma nova direção, muito mais dinâmica, questionadora, participativa” (2008, p. 83).

Estudos que vem se realizando na contemporaneidade, significativa parte centra-se na necessidade de mudanças ou de ressignificação das práticas pedagógicas do professor, necessita de um outro olhar, sobre o fenômeno educação, de

um exercício reflexivo por parte dos professores para que a educação possa assumir o seu verdadeiro papel, frente as exigências e demandas da sociedade mundializada. Nesse sentido, a instituição educacional, no caso deste estudo a universidade, criando espaços no seu interior, que possibilite aos professores a oportunidade para o estudo, o debate e a reflexão sobre as práticas adotadas, assim como promover a troca de experiências entre os pares, recurso necessário, e fortalecedor da ação docente, visto que essas interações constituem uma das fontes de promoção a aquisição dos saberes docentes experienciais, que complementam a formação dos professores.

Podemos constatar que ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras, não se tem consciência na prática, de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem

A prática pedagógica reflexiva, pelo alto grau de consciência reflexiva que propicia o sujeito acessar, pelo alto nível de consciência da práxis, ao modo de uma decisão abalísada consciente de sua condição e papel a desempenhar como professor comprometido com o mundo circundante e com sua compreensão. Implica o exercício constante e reiterado da reflexão-ação-reflexão, seja de forma individual ou coletivamente. Ou seja,

Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobretudo, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do tempo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias. (CARVALHO, 2006, p. 14).

Nesta acepção a prática pedagógica caracteriza-se, entre outras compreensões, como resultado dos saberes docentes acumulados na formação inicial e continuada dos professores, bem como de suas experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. Esses saberes, por conseguinte, estão relacionados com a formação de professores. Sabe-se que essa formação requer, além de conhecimentos específicos, a mobilização de vários tipos de saberes, quais sejam: saberes pedagógicos; saberes das disciplinas; saberes curriculares; e os saberes da experiência. Esses saberes, conjuntamente, entendidos como “[...] um vasto leque de saberes com propósitos” (TARDIF, 2002, p. 66), como os saberes que formam a base de conhecimentos do professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER; TARDIF, 1996; BORGES, 2004).

Acerca desses saberes que integram e marcam a prática pedagógica do professor vale acrescentar que, ao longo de sua vida e da vida prática profissional, os professores os constroem a partir de diferentes instâncias formativas, bem como em decorrência de experiências na profissão e até de experiências pré-profissionais. (BORGES, 2004).

A propósito, só para exemplificar os saberes construí-

dos na academia, durante a formação inicial, caracterizam-se como base de uma formação profissional apesar de que estes, na minha opinião, assim como na opinião de vários teóricos, por si sós não são o suficientes para assegurar as competências para o complexo exercício profissional docente. Segundo Guimarães (2004) “a formação inicial pode ter maior importância para o novo professor nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimento e atitudes, mesmo que sabidamente iniciais, para problematizar a realidade, intervir e avaliar a própria atuação”. Lima (2006, p. 35), entre outras considerações, pertinentes a essa questão, afirma que “[...] o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica”.

Nesse sentido, consideramos que a prática pedagógica resulta, dentre outros, dos saberes docentes acumulados na formação inicial e na formação continuada dos professores, bem como de experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. A plataforma se constitui por saberes, oriundos de fontes diversificadas, notadamente, dos percursos de formação, inicial e continuada; da história experiencial docente; das experiências de pesquisa; do corpo disciplinar, que é a matéria concreta de seu contexto de ensino, a exemplo de outras fontes. Assim evidenciada, a temática revela a idéia de que existe um saber que embasa as diferentes ações no que concernem ao ser professor e ao saber ensinar, logo cada saber específico vai fortalecendo as bases do ensino e da profissão e marcando, enriquecendo e diferenciando a

prática pedagógica. Esses saberes, na verdade, é que vão dando suporte ao professor para acessarem à sua autonomia profissional, mediante uma prática pedagógica que responda a níveis de competência cada vez mais elevados por ser ela própria o espaço particular da edificação dos saberes e das competências docentes. (BORGES, 2004).

No início de sua obra, intitulada “Como pensamos”, Dewey (1979) nos diz que é difícil dizer a alguém a maneira exata de pensar, mas que reconhece que há maneiras melhores que outras de se conduzir pensamentos e ações, para tanto, o autor em referência, acentua que todo aquele que tem a exata compreensão das melhores formas de pensar, inclusive tendo consciência porque são os melhores, “[...] mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem melhor o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental.

Considerando-se que ensinar e aprender são duas ações, duas faces da mesma moeda, emerge daí a compreensão de que, o processo de aprendizagem do aluno reflete, em grande medida, o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, seja no ensino superior, seja em outras instâncias. Implica dizer que esses dois processos são dialéticos e nessa dialeticidade vão ocorrendo transformações junto aos professores e aos alunos, acerca de seus pensamentos e de suas crenças, em torno do papel do aluno e do professor. Para provocar este processo dialético de transformação, sobretudo no ensino superior, o docente deve conhecer o estado atual de desenvolvimento de seu alunado, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de aquisição,

compreensão e de ressignificação do conhecimento científico.

Nesta perspectiva reforçamos a convicção da necessidade de conhecimentos didático-pedagógico pelos professores, pois não basta o aporte de conhecimentos específicos, para garantir uma atuação eficaz na execução de sua prática pedagógica, pois esta não é uma tarefa tão simples, como muitos pensam, pelo contrário, é por demais complexa e por isso exige uma preparação que contemple o saber, mas também o saber-fazer e ainda o saber ser e conviver colegiadamente.

Como encaminhamento conclusivo deste item, reforçamos, nesse sentido, que nosso olhar investigativo, no presente estudo, procura fazer uma ponte entre a pesquisa e o ensino como espaços que viabilizam a reflexão sobre a formação e a prática pedagógica, ambas consideradas, cada uma na sua dimensão, pontos de partida e de chegada das reflexões teórico-metodológicos empreendidas neste estudo.

Desse modo, sendo os saberes e práticas docentes do professor universitário, o principal objeto desse estudo é pertinente comentar, de forma específica, sobre as competências profissionais necessárias ao exercício docente na universidade com fundamento em Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); Vieira e Mignot (2009) e outros.

Masetto (1998; 2003) a esse respeito menciona que a docência superior é um ofício exigente que requer competências específicas e um aperfeiçoamento contínuo, articulados com a pesquisa e com a produção do conhecimento, bem como capacidades para “[...] saber exercer sua profissão voltados para promover o desenvolvimento humano, social,

político e econômico do país” (MASETTO, 2003, p. 15). O autor tece considerações sobre as competências exigidas do professor na docência universitária, conforme seja sua área de atuação, que ele seja portador de seguintes competências:

a) domínio de conhecimentos básicos e experiência profissional de campo, e também, que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados frequentemente, através de participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios e intercâmbio com especialistas e, que domine uma área de conhecimento específico pela pesquisa;

b) domínio na área pedagógica, em especial no que aponta para quatro grandes eixos do processo de ensinar e de aprender, tais como: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem; o professor como conceptor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno no processo; e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

c) exercício da dimensão política, na condição de cidadão, o professor deve estar aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para as transformações, evoluções e mudanças neste âmbito. Deve estar a par das novas formas de participação, das novas conquistas, dos novos valores emergentes, das novas descobertas, das novas proposições, que direta ou indiretamente afetam seu campo de atuação.

Assim sendo, o exercício da docência universitária, principalmente no contexto atual, apresenta-se como uma tarefa bastante complexa, que exige dos profissionais, além

de conhecimentos específicos da sua área, conhecimentos didáticos e tecnológicos, ser participante ativo na sociedade, ser aberto às inovações, ter compromisso com a educação, com as mudanças, bem como, com a melhoria do educando, como cidadão e como pessoa humana. Sobre essa temática, complementando as idéias dos estudiosos, aqui apresentadas e discutidas é pertinente e significativo o comentário de Brito (2006, p. 46):

A prática escolar, conforme já referido, constitui-se uma fonte de situações complexas, na qual o professor encontra-se face a face com os problemas e com as dificuldades crescentes dos alunos, referentes à apropriação e produção de conhecimento. Tais problemas e dificuldades estão bastante relacionados à relação do educando com o saber. A heterogeneidade de situações de aprendizagem, bem como as peculiaridades nas interpretações do aluno, colocam o professor diante de sério desafio: repensar sua intervenção pedagógica buscando dinamizá-la e/ou reestruturá-la para que o aprendizado se efetive.

Considerando essas idéias em que se fundamenta este estudo, podemos considerar o ensino como um processo que auxilia, facilita e que direciona a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade.

DAS NARRATIVAS DE VIDA À CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

Notas Introdutórias

Para compreender as mensagens, explícitas e implícitas, contidas no interior das narrativas de cada sujeito, bem como compreender a atribuição do sentido que este imprime/atribui ao objeto da investigação, faz-se necessário empreender o exercício de ler em profundidade, como observa Boff (1997, p. 11)

Ler significa reler e, compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

Este capítulo, portanto, contém as análises das narrativas de professores, sujeitos da pesquisa, a respeito da docência universitária, da formação, repensando aspectos da formação inicial e continuada, dos saberes mobilizados na prática docente e sobre a prática pedagógica de professores, universitários, no cotidiano do Ensino Superior, na conjuntura atual, de forma a oferecer a esses professores algumas pistas, que de uma forma ou de outra, os mobilizem em direção a sua formação e autoformação, a partir da reflexão sobre traços identificados na sua trajetória.

Dentro da perspectiva apontada por Boff desenvolvemos o processo de leitura e de releitura dos dados, interpretando-os a partir dos referenciais que orientam nosso olhar sobre a docência, a formação e os saberes dos professores. Assim, procedemos a análise dos dados conforme delineado nesta seção, através de categoriais de estudo.

Categoria 1: Formação inicial e continuada

Tratando-se de formação de professores, entendemos que os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor, têm início antes do ingresso na academia, nos bacharelados e licenciaturas, estendendo-se por toda a vida profissional do docente.

Sabemos que os cursos de formação inicial para o ensino superior podem propiciar uma base inicial para a docência, mas não o suficiente para estabelecer a finitude de preparação dos professores, pois esses não garantem o domínio satisfatório dos conceitos básicos que envolvem as diferentes

áreas do conhecimento nem os conhecimentos de como ensinar, de forma que os alunos aprendam, principalmente os que atuam no ensino superior, dada a complexidade dessa modalidade de ensino.

A preparação para a docência superior precisa ser alimentada e ampliada no decorrer do exercício profissional, através de variados momentos e contextos, das experiências vividas, das leituras e reflexões sobre as diversas teorias que se relacionam com as práticas e, os relacionamentos do cotidiano, na IES. Com a construção do repertório de conhecimentos de diferentes naturezas, envolvendo conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos, domínio da tecnologia, entre outros conhecimentos, é que se constitui a base que o professor necessita possuir para ministrar o ensino, principalmente no contexto atual.

Assim sendo, essa base de conhecimentos, restrita quando o professor inicia sua vida profissional, tende a ampliar-se na medida em que este vai adquirindo experiências, no decorrer de sua trajetória, no exercício da sua profissão. Portanto, tendo em vista a ampliação dessa base de conhecimentos, consideramos o processo de aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente, como um processo de transformação contínuo, de modificação de práticas pedagógicas e aperfeiçoamento profissional. Para conhecimento desse processo, na prática, tomamos como suportes as narrativas dos professores, sujeitos deste estudo.

O conteúdo das narrativas e das entrevistas foram instrumentos esclarecedores e fundamentais para alcançar os objetivos de conhecer o perfil identitário do professor universitário, caracterizar os saberes docentes dos professores, as

fontes e a mobilização desses saberes, na prática pedagógica de professores do ensino superior. Para contemplar os objetivos da pesquisa apresentamos a análise das subcategorias do estudo.

Subcategoria 1.1: Os professores do ensino superior: a opção pelo magistério

O exercício da profissão docente, seja na educação básica, seja no ensino superior, requer do professor uma gama de conhecimentos acerca do ensinar/aprender. Ser professor, portanto, implica ter conhecimentos no âmbito da cultura geral, bem como ter conhecimento específico ou peculiar à profissão docente. Implica, ainda, em compromisso com a profissão docente, o que requer uma definição profissional alicerçada, em muitos casos, em diferentes motivações. No contexto do ensino superior, as exigências no que concerne à opção profissional, os dados indicam uma visão diversificada advinda dos interlocutores ao se reportarem narrativamente em torno do encontro com a docência. A esse respeito, os interlocutores do estudo registram:

[...] Antes de iniciar a docência no Ensino Superior já trabalhava no ensino médio, o qual iniciou em 1999, tornando mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior. [...] As experiências como professor foram adquiridas na prática, no início da formação, pois iniciei a atividade após o primeiro ano de curso na graduação (1999) com a disciplina de Química, na primeira série do ensino médio. Em seguida, em algumas escolas particulares; e, seis meses após a conclusão do

curso de graduação. Iniciou-se em 2002 o ingresso na UFPI, como professor substituto. Creio que todos os movimentos acadêmicos somaram para compor minha experiência. A meu ver, o que mais contribuiu para o exercício da docência, foi ver de perto excelentes professores atuarem e perceber maus professores e evitar suas práticas. Ministrei aulas no ensino médio e tal exercício contribuiu muito para minha formação, principalmente na segurança necessária em sala. (P1)

Sem dúvidas as disciplinas da área humana me auxiliaram muito na formação do meu caráter e na constituição da minha mentalidade profissional, de modo a não ficar restrito apenas ao conhecimento técnico e sujeito a meras repetições de atividades descritas pelos professores. Aliado a isso, o contato com os docentes, avaliando o seu comportamento tanto profissional, quanto o desempenho em sala de aula, ajudou-me a moldar minha forma de ministrar aulas. Há quem diga que nos primeiros anos de docência, o professor imita aquele “mestre” que mais lhe chamou atenção e eu creio que esta afirmação seja verdadeira, muito embora também seja verdade que com o passar dos tempos e a experiência pessoal com os mais diferentes alunos passemos a lapidar nossa conduta, transformando-a em algo mais pessoal a cada turma com que convivemos. (P2)

[...] Como toda pessoa que advém de uma família pobre e lutadora, estudei o ensino fundamental em escola pública, contudo essa escola era de uma qualidade adequada para o padrão das escolas públicas da época, o que me foi de grande valor, apesar de ter sido reprovado por dois anos (5ª e 7ª séries). Lembro-me bem das decisões tomadas na segunda sétima série, foi a partir daí que minha vida escolar mudou, tomei a decisão de estudar de verdade e mostrar a todos que não acreditavam em mim, que eu era capaz de pelo menos tirar notas boas. [...] Mas existia um professor que me chamava a atenção por sua didática e conhecimento prático. Até hoje

o tenho como o melhor professor que tive e por isso passei a ter afinidade com sua disciplina, anestesiologia veterinária. [...]. (P3)

Eu não tinha uma imagem do que era ser professor. Comecei a construir essa imagem quando, antes de ingressar na universidade, comecei a dar aulas particulares. A partir daí resolvi que esse seria o caminho que deveria trilhar. Ao concluir a graduação passei a ministrar aulas, também, no ensino fundamental. Mas a minha prática docente foi colocada à prova quando me deparei, no ensino médio, com turma que viera da aceleração. Inseridos nessa turma havia alunos que tinham deixado de estudar quinze anos. E como enfrentar uma situação pela qual não havia passado? No entanto, procurei encontrar caminhos que viabilizassem o aprendizado da turma. (P4)

Após esta graduação, em 2000, consegui ser professora de informática básica num local sem fins lucrativos. Na sala de aula havia alunos de todas as idades e o que me gratificava era receber elogios quando terminava o curso. Essa experiência foi de fundamental importância. [...] Na academia, tive *professores e professoras*. Isso fortemente influenciou minha formação. Pessoas que, claramente não se importavam com o outro, despejavam conteúdos, aprovavam ou reprovavam de forma mecânica, como se do outro lado não houvesse pessoas, com complicações ou dificuldades. (P5)

[...] uma equipe de professores competentes dos quais relembro com grande carinho, gratidão e saudosismo, pois lembro até hoje das aulas de cada um deles, do modo de falar, dos seus vícios de linguagem, do modo de ensinar e das broncas também, com eles não aprendi apenas os conhecimentos científicos e conteúdos necessários para chegar à universidade, mas aprendi valores que levo comigo até hoje, tais como, disciplina, responsabilidade e perseverança. (P6)

No início a opção por Licenciatura pareceu apenas uma boa justificativa para nossa falha, mas à medida que fomos cursando as disciplinas, algo começou a despertar nosso interesse para essa nova opção de atuação profissional. Durante a graduação, tanto no Bacharelado como na Licenciatura em Química, as experiências formativas que mais contribuíram foram as de caráter prático e as disciplinas de Prática de Ensino e de Didática, pois as atividades propostas nessas disciplinas eram seminários, grupos de discussão e estudos dirigidos com temas envolvendo a problemática do ensino e sua desconexão entre as disciplinas, bem como a não relação com os problemas cotidianos. (P7)

Analizando as falas dos professores interlocutores, percebemos significativas informações, marcadas pelas lembranças de experiências passadas, articulando fantasias, utopias e momentos importantes, vividos por cada um, na trajetória de vida profissional docente. Os dados contemplam aspectos que marcaram o encontro dos interlocutores com a docência universitária e influenciam o exercício profissional.

Os professores destacaram, quase por unanimidade, a importância dos professores tidos como espelho, como modelo a ser seguido. Dentre os sete interlocutores encontramos seis, que em suas falas afirmam terem sido influenciados, de certa forma, por alguns dos seus professores, na formação acadêmica, nos cursos de graduação, no que concerne à opção pelo magistério.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade, e acrescentam que

não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas, porém as experiências acumuladas servem apenas como referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso, portanto afirmam que o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para sistematizar princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos.

Entretanto constatamos, que a opinião dos interlocutores, segundo os dados constantes nos relatos, demonstram que a influência dos professores do curso de graduação, mobiliza os futuros docentes a se espelharem naqueles considerados como “excelentes” exemplos de professores, que muito contribuíram para a sua formação e para o exercício da docência, ao mesmo tempo, em que também percebem as ações de professores cujas práticas não trazem boas referências, para evitar a imitação de seus modos de serem professores, como retrata o (P1).

Percebemos, também, que o início da prática docente, para a maioria dos professores, se deu concomitantemente, com o processo de formação inicial o que, segundo os relatos, favoreceu a formação, tornando mais fácil o desenvolvimento de novos saberes e o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Neste sentido, o interlocutor P1, ao relatar a opção pela docência evidencia e valoriza os saberes da experiência pré-profissional vivenciados, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os dados relativos às práticas dos professores formadores, no decorrer da formação acadêmica, através dos estudos e das disciplinas cursadas; reconhecidamente como “movimentos acadêmicos” somaram bastante para compor a formação profissional docente.

Observamos que o P2, muito cedo ingressou na docência. Em seu relato menciona que desde o ensino fundamental e médio o interesse para ministrar aulas foi se evidenciando. Esse fato se deu devido às oportunidades que seus professores ofereciam para ministrar aulas, muito embora essas experiências se caracterizassem atividade não remunerada, uma vez que não era o professor da turma. A narrativa do professor nos leva a inferir que a motivação para a docência e em especial a docência universitária, pode ser decorrente da inspiração em professores formadores, demonstrada nas práticas pedagógicas adotadas no cotidiano, que de acordo com Bandura, (1977), caracteriza-se como aprendizagem por observação de modelo. Outro aspecto importante a ser considerado é o incentivo dado aos educandos, pelos professores, através das oportunidades oferecidas para que tenham contatos com a docência.

Conforme informa P3, ao narrar sobre aspectos de sua formação inicial, ressalta problemas enfrentados na escola pública, durante sua trajetória de formação, desde o ensino fundamental, tais como: fracasso escolar, reprovação, constrangimento, discriminação, rejeição, baixa auto-estima e demais aspectos relacionados à prática pedagógica dos seus professores, da educação básica. Essa narrativa do P3, aborda de forma explícita e também implícita, não apenas aspectos da prática pedagógica, mas também sobre relacionamento professor/aluno, desenha com amargura lembranças de um passado de experiências negativas na sua vida estudantil; faz uma crítica sobre eventos que ocorrem no contexto das instituições de ensino, em todos os níveis.

Mas, em contrapartida, destaca características da prá-

tica de um professor dedicado, que se tornou o objeto de sua motivação para ser professor. Essa narrativa demonstra que considera as práticas produzidas pelos professores, no contexto da universidade, como fatores determinantes, em muitos casos, para o sucesso ou fracasso do aluno, e dessa forma, essas práticas são fatores que contribuem para a formação e o aprendizado docente.

O relato de P4, evidencia um dos casos em que o professor teve seu primeiro contato com a docência antes da graduação, prosseguindo com a vivência do trabalho docente no decorrer do curso. P4 começou sua carreira profissional no ensino superior como professor substituto e, posteriormente, tornou-se professor efetivo na UFPI. Através das informações dadas pelo professor podemos considerar que a sala de aula emerge como um local privilegiado de construção de saberes, contribuindo para a formação de professores, uma vez que as atividades ali realizadas, proporcionam o exercício do ensinar e do aprender.

Observamos que P5 ao narrar sobre sua trajetória de vida profissional, considera como aspecto marcante da aprendizagem docente para “encarar” uma sala de aula, as experiências vivenciadas como professora em atividades pré-profissionais; bem como as leituras e os estudos realizados. P5 destaca, ainda, a influência dos bons professores, que tinham habilidades de ensinar as disciplinas que envolviam cálculo, nas quais encontrava maior dificuldade. Entretanto o trabalho dos professores e sua capacidade didático-pedagógica fizeram com que as dificuldades fossem sanadas, de forma a despertar sua motivação para essa área.

Considera também, como fator importante, seu empe-

nho em acreditar que poderia aprender. Dessa forma, evidencia a importância da motivação do aluno, assim como do conhecimento de suas potencialidades, como fatores que interferem no processo ensino/aprendizagem. Faz referência às atitudes dos seus professores da graduação, afirmando que existem professores e professores: de um lado, aqueles que tratam os alunos com descaso, “pessoas que, claramente não se importavam com o outro”, despejavam conteúdos, aprovavam ou reprovavam de forma mecânica, como se do outro lado, não houvesse pessoas com complicações ou dificuldades. Por outro lado, existem professores, cuja prática deixava aflorar sua dimensão humana. Sendo assim, reconhece que ser professor exige, além dos saberes científicos, concernentes a disciplina lecionada, ter empatia e sensibilidade para conduzir a prática pedagógica.

Na análise de P6, ter professores competentes, dos quais relembra com grande carinho, gratidão e saudades das aulas, potencializa aprendizagens de diferentes conhecimentos necessários para exercer a docência na universidade. As reflexões de P6 mostram que no encontro com formadores, que pautam suas práticas em valores como disciplina, responsabilidade e perseverança, representa fator determinante da formação profissional e na identificação com o magistério.

O P7 comenta que teve professores muito criativos e dedicados, e que, na medida em que foi cursando as disciplinas de Licenciatura, algo começou a despertar o interesse para essa nova opção de atuação profissional. Considera que as experiências formativas que mais contribuíram com seu aprendizado profissional foram as de caráter prático (por exemplo, as disciplinas de Prática de Ensino e de Didática),

pois as atividades propostas nessas disciplinas contemplavam seminários, grupos de discussão e estudos dirigidos com temas envolvendo a problemática do ensino, o que implica pensar uma conexão entre as diferentes disciplinas e a relação com os problemas cotidianos da vivência da profissão.

Considerando as afirmativas sobre a formação pré-profissional, constatamos que as narrativas dos interlocutores, vêm ao encontro das idéias de Pimenta (2002), que afirma que “Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor”.

Concordando com Pimenta (2002), entendemos que as narrativas dos interlocutores demonstram, na prática, que as experiências vividas por eles, na sua trajetória de formação, principalmente as experiências com a docência, no enfrentamento da sala de aula, possibilitaram compreender o significado de ser professor e as exigências da prática pedagógica, com mais intensidade, que o conjunto de disciplinas estudadas e os conteúdos específicos, componentes do curso de graduação, mesmo nas licenciaturas, sendo que, nos cursos de bacharelados, essa situação ainda é mais acentuada.

Considerando a evidente ênfase dada pelos professores, às experiências do cotidiano, como fatores de formação e autoformação, entendemos que é necessário, uma reflexão sobre o processo de formação de professores, para que lhes seja oferecida na formação acadêmica uma preparação que contemple o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver, colegiadamente, levando em conta que o curso universitário não tem conseguido oferecer vivências alternativas, capazes de alterar essas representações, de forma significativa, uma vez que existe um distanciamento entre as disciplinas

teóricas e práticas e ainda, a fragmentação dos conteúdos e dos programas de formação, que reforçam a idéia de que os conhecimentos adquiridos nas aulas, das disciplinas específicas, não são suficientes para a formação do futuro professor.

Subcategoria 1.2: Investimento na formação continuada

A formação profissional, em se tratando da profissionalização do ensino, deve ser considerada como um continuum que se estende sobre toda a carreira docente, podendo se distinguir nessa formação profissional pelo menos três fases cronologicamente distintas que conduzem à aquisição de saberes e competências diferenciadas, que segundo Tardif (2008), não se limita à formação inicial, mas se estende para a formação, quando do momento de entrada na carreira docente, e continua no exercício contínuo da profissão.

A exemplo de Tardif (2008), quando aborda princípios para guiar a aplicação dos programas de formação para o ensino, acreditamos que a formação contínua deve responder às necessidades profissionais dos docentes, portanto deve basear-se numa variedade de meios e especialmente, na competência do profissional docente, concebido como ator e autor de sua formação. Para ele, “não existe uma única e boa maneira de formar docentes de qualidade” mas existem vários tipos de programas, e que nenhum deles se impõe como o melhor ou mais eficaz o que significa que a ocorrência e a qualidade de um programa de formação dependem diretamente da qualidade do trabalho coletivo dos formadores.

Nessa perspectiva, é necessário integrar, na formação contínua, docentes de carreira, como formadores, no sentido mais amplo da palavra, e também como responsáveis, pela tomada de decisões, no que diz respeito, aos programas e às práticas de formação, devendo a formação contínua ser apoiada e valorizada.

Com o intuito de conhecer como se deu o investimento dos professores no processo de formação inicial e continuada para o exercício da docência superior, ouvimos o ponto de vista dos professores, sujeitos desta pesquisa, acerca da formação profissional.

Através dos escritos narrativos dos interlocutores constatamos que eles buscam pela qualificação profissional, fazendo investimentos na formação continuada. Verificamos que os professores têm formação em diversificadas áreas. Partindo da análise das narrativas dos professores, podemos afirmar que grande parte do investimento que fazem na formação continuada relaciona-se, e depende de suas trajetórias, de suas histórias de vida. A esse respeito os professores assim se expressam:

Ingressei na UFPI para o curso de Licenciatura em Química no ano de 1998 e concluído em 2001, e no ano de 2003 iniciei o mestrado em Química (UFPI) e concluído em 2005 e em 2006 iniciando o doutorado em Ciência e Engenharia de materiais (UFRN) o qual ainda está em curso. (P1).

De fato, a sequência do aprendizado no âmbito da universidade não fornece subsídios coesos para que o aluno de graduação termine seu curso munido de um conjunto de ferramentas eficientes para o exercício da docência,

especialmente em cursos como no qual obtive minha formação, “Medicina Veterinária” cuja ênfase é a formação profissional para o mercado de trabalho. Desta forma, a composição do arsenal para enfrentar os desafios da docência de nível superior seguramente foi alicerçada pelas disciplinas pedagógicas cursadas durante os cursos de Mestrado e Doutorado, onde tive a oportunidade de cursar três (Preparação Pedagógica I, II e III), o que sem dúvidas me auxiliou no manejo da palavra (oratória) e domínio de conteúdo para que esse possa ser exposto de modo prático e que atinja o enfoque do alunado com o qual hoje me deparo (P2).

[...] Mas a escola acreditava em mim e como eles esperavam, passei logo no primeiro vestibular que realizei, onde passei a cursar Medicina Veterinária na UFTO. Então consegui a transferência do curso para a capital do Maranhão, onde tive que praticamente começar o curso do zero. E por esse caminho segui para o mestrado, trabalhando com anestesia em animais silvestres já na UFPI, onde hoje sou professor, concluído em 2007. Atualmente estou cursando o doutorado, pela UFPI, também em Ciência Animal. (P3)

[...] Decidi que não queria ensinar mais no ensino fundamental e médio, e, sim, em um curso superior. Foi quando fiz o mestrado. Ao terminar o mestrado e já cursando o doutorado, comecei a ministrar aulas no curso superior como professor substituto. Estava ministrando aulas, como professor substituto, quando prestei concurso para professor efetivo da UFPI e fui aprovado. Iniciei o trabalho como docente da UFPI com o compromisso de contribuir no compartilhamento de minhas experiências e saberes com meus alunos, tendo em vista que já possuía experiência na prática docente. (P4)

[...] Mas por ironia do destino fiz o curso superior em tecnologia de processamento de dados, onde quase 40% das disciplinas são de cálculo. Para mim foi uma questão de superação, uma vez que achava difíceis, essas dis-

ciplinas. Após esta graduação, em 2000, consegui ser professora de informática básica. Como o mercado na área do ensino, encontra-se cada vez mais competitivo, resolvi fazer a complementação do meu curso e fiz uma outra graduação: o bacharelado em Sistemas de Informação. Descobri a importância que a qualificação profissional (especialização, mestrado e doutorado) representa para o professor, no ensino superior, além de estar sempre atualizado com as últimas notícias que ocorrem no seu campo de trabalho. (P5)

Durante a minha formação básica tive o privilégio de estudar em duas escolas, da rede particular de ensino, de referência no estado do Piauí. Quando chegou a hora de escolher que profissão seguir foi um dilema o que é comum na vida de qualquer jovem, depois de ir eliminando todos aqueles cursos que eu julgava não ter afinidade, prestei meu primeiro vestibular para o curso de Computação e não fui aprovada, mas fui chamada para a segunda opção que foi o curso de Licenciatura Plena em Matemática na UFPI em 1994, No ano seguinte, fiz novamente vestibular para Computação na UFPI e também não fui aprovada e por ironia do destino foi chamada para segunda opção: o curso de Bacharelado em Matemática, daí então estava definitivamente provado que meu destino era a Matemática, e assim foi em 1998 conclui o curso de Lic. Plena em Matemática. E fiquei com o desejo e o sonho de um dia fazer parte do corpo docente daquela instituição de ensino superior (UFPI). Então em 1999 iniciei o curso de mestrado em Eng. Mecânica (UNICAMP) na cidade de Campinas-SP, e concluído em 2001. Em 2006 Prestei concurso para professor efetivo da UFPI e fui aprovada. (P6)

Após a maratona de vestibulares, que se iniciaram no final de 1989 e terminaram no início de 1990, fui aprovada para o curso de Química na USP em Ribeirão Preto/SP e na UNICAMP em Campinas/SP, e também em Ciências Farmacêuticas na UNESP em Araraquara/SP.

Optei por fazer a graduação em Ribeirão Preto, cidade de médio porte localizada a 100 Km da casa de meus pais. E no final de 1994 coleí grau em Licenciatura e Bacharelado em Química na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP). Ainda na graduação optei por fazer o curso de Licenciatura em Química. No final desse mesmo ano, 1994, prestei processo seletivo para Mestrado em Ciências, área de concentração: Bioquímica, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP), Universidade de São Paulo (USP), sendo aprovada. Terminado o mestrado já ingressei no Doutorado na mesma área. (P7)

Os dados sinalizam que os interlocutores percebem a importância de investimentos na formação continuada. Razão por que, têm investido nesta modalidade de formação, em diversas instituições, em diferentes áreas do conhecimento, conforme demandas da profissão. Esses investimentos vêm ao encontro dos anseios de realização dos professores nos planos, pessoal, profissional e social, ao mesmo tempo em que proporciona ascensão profissional.

Os argumentos dos interlocutores corroboram as idéias de Nóvoa, (1992). Segundo ele, a formação continuada deve estimular, uma perspectiva reflexivo-crítica, com vistas a fornecer aos professores, os meios de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Ainda nesse sentido, ele complementa a idéia dizendo que a formação é um investimento pessoal, sendo assim constitui-se como um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Dessa forma, entendemos que a concretização do investimento na formação continuada depende de iniciativa pessoal e ou institucional conforme interesse do profissional docente ou da instituição, no que concerne atingir objetivos pessoais tais como, satisfação pessoal, crescimento profissional, ampliação e aprofundamento de conhecimentos, aperfeiçoamento pessoal e ascensão profissional; ou objetivos institucionais com vistas à melhoria da qualidade do trabalho.

Assim sendo, o processo de formação continuada é, antes de tudo, um trabalho de renovação da formação, que proporciona reflexões sobre a prática, o que possibilita a reconstrução, gradual e gradativa da identidade profissional e pessoal do docente, portanto, não deve ser encarada apenas como meio de acumulação de cursos e ou diplomas e certificados. Mas devem também, comportar uma orientação clara e reforçada, em vários aspectos do programa de formação, principalmente em torno de competências a serem adquiridas, de valores a serem defendidos e de saberes a serem conhecidos.

Pelas narrativas dos interlocutores, vemos que todos reconhecem a importância da formação continuada, haja vista que todos vêm investindo, de forma acelerada, na progressão acadêmica continuada, sendo que apenas o P5, ainda não cursou o mestrado, mas reconhece a importância da qualificação, conforme comentário contido no memorial narrativo, o que se comprova por ter cursado outro bacharelado e duas especializações, aguardando a oportunidade para realizar o mestrado e o doutorado.

CATEGORIA 2: SABERES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

O professor é um ser social, uma pessoa que vive em integração com seus pares, uma pessoa que age e sofre as ações da sociedade em que vive; que constrói e é construído por ela, que dela participa, com todas as suas características pessoais, aspectos de sua personalidade, de sua subjetividade, e em todas as esferas da vida, tais como: trabalho, descanso, lazer, atividade intelectual e social etc. E, nessa interação com o cotidiano vai se construindo como pessoa e também como profissional, uma vez que o trabalho é uma atividade inerente ao ser humano, através da qual o indivíduo se autoproduz.

Em sua trajetória pessoal, o professor passa por diversas fases, ao mesmo tempo em que passa por um percurso profissional em que também acontecem mudanças de sentimentos, de aspirações e mudanças de sentido da vida e, conseqüentemente, da profissão. Nesse processo, muitos saberes e crenças vão se estruturando (ou se desestruturando). Alguns desses saberes e crenças são construídos no curso de formação de professores, e nos cursos de graduação ou pós-graduação, outros se produzem no ingresso da profissão e outros que se constroem ao longo da carreira.

Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, mostra que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula, bem como consideram que os saberes experienciais são o fundamento de seu saber ensinar. A nosso ver, isto acontece, naturalmente, partindo

da idéia de que, a cada ano ou semestre letivo, somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitam enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão da disciplina de ensino, como na gestão das salas de aula.

O autor destaca, ainda, que a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Para ele a experiência filtra e seleciona os outros saberes, assim sendo, permite aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, dessa forma, objetivar um saber formado de todos os saberes. Portanto, concordando com essa idéia entendemos que esses saberes são “retraduzidos” e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Subcategoria 2.1: Saberes mobilizados na prática

A docência em nível superior requer dos professores uma gama de saberes necessários na prática pedagógica, principalmente na atualidade, momento em que as mudanças e o desenvolvimento científico e tecnológico ocorrem de forma acelerada. Sabemos que os professores mobilizam múltiplos saberes, os quais são incorporados e articulados em diferentes contextos da prática pedagógica, do trabalho cotidiano, ou seja, na atividade docente, que é o ensino. Nesse sentido, apresentamos e ressaltamos a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no contexto das práticas de formação continua. Na análise desse indicador buscamos fundamentação teórica, em Tardif (2007), Borges (2004), Pimenta (2005), Gauthier (1998). Tardif (2002). Es-

ses teóricos argumentam, cada um à sua maneira, que os professores, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes. No contexto dos saberes dos professores, são incluídos o saber curricular, oriundo dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que envolve o conteúdo das matérias ensinadas; o saber da formação profissional, inicial ou contínua; o saber experiencial, obtido na prática da profissão e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua cultura particular, partilhados com os alunos. Com a finalidade de revelar os saberes mobilizados pelos interlocutores, registramos:

Os saberes necessários ao professor são: os saberes do conhecimento, domínio e segurança do conteúdo a ser ministrado, visualização das dificuldades dos alunos, novas técnicas de ensino e de didática, de planejamento pedagógico e de avaliação, caráter, responsabilidade, respeito de ordem moral na relação entre os colegas de trabalho e também com os alunos, didática simples e utilização de sistemas de avaliações que possibilitam aos alunos uma aprendizagem e também os saberes adquiridos nas experiências. (P1)

Há quem diga que nos primeiros anos de docência, o professor imita aquele “mestre” que mais lhe chamou atenção e eu creio que esta afirmação seja verdadeira, muito embora também seja verdade que com o passar dos tempos e a experiência pessoal com os mais diferentes alunos passamos a lapidar nossa conduta, transformando-a em algo mais pessoal a cada turma com que convivemos. Além dos conhecimentos específicos da área em que a disciplina é ministrada, considero os aspectos sócio-econômicos primordiais ao professor para que este possa desenvolver uma relação mais humanizada com os alunos, compreendendo cada um em par-

ticular e não apenas englobando a todos em um único bloco, como se todos fossem iguais e submetidos a mesma realidade. O alicerce sociológico é fundamental para a transmissão do conhecimento de qualquer que seja a disciplina a ser ministrada. (P2)

O professor deve saber identificar as necessidades individuais de cada aluno e trabalhar as aulas baseado no relatório desta identificação, proporcionando atender as necessidades de todos que participam do processo de aprendizagem. Quanto ao saber profissional, o professor tem obrigação de saber o conteúdo da disciplina que ministra e ter experiências teóricas-práticas suficientes para transmitir segurança aos alunos. O saber construído pela experiência de trabalho é fundamental para uma melhor aprendizagem. O saber cotidiano também é uma primazia, partindo do conceito de que o professor está em contínua aprendizagem e o seu principal “professor” é o seu próprio aluno. Esses saberes mencionados só podem ser construídos com a participação de todos os personagens que participam do processo ensino-aprendizagem; A ampla discussão entre os segmentos envolvidos é fundamental e o exercício prático do que se conclui com as discussões não deve está distante. A conscientização do papel docente deve ser sempre enfatizada e explorada, numa instituição de ensino superior e, as experiências devem ser compartilhadas e extraídas delas as boas atitudes adotadas. (P3)

[...] A sala de aula é um mundo inexplorado onde a cada dia, se faz novas descobertas. Isso porque você está trabalhando com pessoas, e, muitas vezes, ao explicarmos algo que o aluno não entende, reinventamos outra forma de transmitir o que está sendo ensinado, para que o aluno compreenda, fazendo abordagem prática do conteúdo ministrado, com o uso de práticas discursivas. O professor deve ser um inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos. (P4)

Os professores de disciplinas diferentes deverão interagir

para construir um conhecimento mais lógico, que possa fazer sentido. O professor deve sempre tentar atualizar seu conhecimento por meio de cursos de pós-graduação. O professor deve sair do seu “mundinho” específico e estar atento as relações pessoais que ocorrem em sala, pois os saberes se constroem também em sala, no dia-a-dia. (P5)

Para atuar na docência do ensino superior, além do domínio dos conhecimentos técnicos da área, é necessário que os professores tenham conhecimentos, no âmbito didático pedagógico, além de uma experiência prévia de sala de aula. (P6)

Os saberes que considero necessários à prática pedagógica na Universidade são o conhecimento de diferentes estratégias e metodologias didáticas ou de ensino para que as aulas sejam mais dinâmicas, mais envolventes e mais democráticas no sentido de permitir que diferentes habilidades possam ser trabalhadas. Além disso, também parto do princípio de que os alunos já possuem um conhecimento prévio sobre o assunto de uma determinada aula e procuro resgatar esses conhecimentos para que juntos possamos construir novos saberes, conceitos mais complexos e exercitar novas habilidades, estabelecendo a relação com outros conhecimentos nas diferentes áreas da formação profissional e acadêmica. Procuro, sempre que possível, estabelecer relações entre teoria e prática e entre as diferentes disciplinas dos cursos de graduação em que ministro aulas, além de aplicar conceitos teóricos na resolução de problemas vivenciados no cotidiano pessoal ou profissional dos alunos. (P7)

Observando o conteúdo das narrativas dos interlocutores, encontramos, nos recortes informações que comprovam a relação dos professores com os saberes docentes. Os professores entrevistados comentam que os conhecimentos

adquiridos somente através da formação acadêmica, não são suficientes para dar segurança e garantir a eficácia para a atividade docente. Os professores foram unânimes em destacar os saberes da experiência, como sendo os saberes necessários, essenciais para o exercício profissional docente.

Sobre esse aspecto o P1 destaca os saberes do conhecimento, o domínio e segurança do conteúdo o saber de novas técnicas de ensino e de didática, de planejamento pedagógico e de avaliação como elementos essenciais no trabalho docente. Valoriza a formação do professor como pessoa, destacando como essencial na profissão docente aspectos, tais como: responsabilidade, respeito de ordem moral, ética profissional.

O P2 comenta que, com o passar dos tempos e com a experiência pessoal, com os mais diferentes alunos, passamos a lapidar nossa conduta. Considera que além dos conhecimentos específicos da área da disciplina ministrada, os aspectos sócio-econômicos são primordiais ao professor, para que este possa desenvolver uma relação mais humanizada com os alunos, levando em conta e valorizando as características individuais de cada aluno, bem como o alicerce sociológico, considerado como aspecto fundamental para a transmissão do conhecimento de qualquer área. Vimos que o P2 não menciona os saberes da formação profissional, didático-pedagógica, mas enfatiza os aspectos sócio-econômicos, portanto os saberes culturais. Outro aspecto abordado pelo interlocutor é a preocupação e a importância atribuída ao relacionamento do professor com os alunos, o que nos leva a inferir que o professor não está preocupado apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também com o educan-

do, como pessoa.

De acordo com P3 o professor tem obrigação de saber o conteúdo da disciplina que ministra e, ter experiência teórico-prática, suficiente, para transmitir segurança aos alunos. Para ele o saber construído pela experiência de trabalho é fundamental para uma melhor aprendizagem. Considera que o saber cotidiano também é uma primazia, partindo do conceito de que o professor está em contínua aprendizagem e o seu principal “professor” é o seu próprio aluno. Essa narrativa deixa evidente a valorização atribuída aos saberes curriculares, específicos, aos saberes construídos através da experiência, os construídos no cotidiano, incluindo os saberes culturais, porém não evidencia os saberes didático-pedagógicos, constituintes do saber fazer.

O aspecto evidenciado pelo P4, é que a sala de aula caracteriza-se como um mundo inexplorado, no qual a cada dia se faz novas descobertas, onde reinventamos diversas formas de transmitir o que está sendo ensinado para o aluno. Reconhece que o professor deve ser um inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos.

Em seu relato P5, reconhece a necessidade de interação e de interdisciplinaridade, quando diz que os professores de disciplinas diferentes deverão interagir para construir um conhecimento mais lógico, que possa fazer sentido. Comenta que os saberes docentes são construídos no dia-a-dia. Acrescenta que o professor deve sempre tentar atualizar seu conhecimento por meio de cursos de pós-graduação, nesse sentido enfatiza a formação continuada, mas não comenta sobre conhecimentos didáticos.

Quando o P5 faz referência à interação e à interdisciplinaridade, reforça a idéia de que os conteúdos, se trabalhados em disciplinas isoladas, estanques, fragmentados, perdem o sentido do todo harmonizado, portanto dificulta a aprendizagem significativa, tão necessária ao desenvolvimento integral do educando, como pessoa que sente, pensa e age num contexto multifacetado e complexo. Dentre os saberes defendidos por Tardif (2007), o P6 destaca 3 (três) saberes como indispensáveis ao exercício da docência: o domínio dos conhecimentos técnicos da área, conhecimentos no âmbito didático pedagógico, e uma experiência prévia de sala de aula.

Os saberes considerados por P7 como necessários à prática pedagógica na Universidade, referem-se ao conhecimento de diferentes estratégias e de metodologias didáticas ou de ensino, tais como: saber valorizar conhecimentos prévios para construir novos saberes, dominar conceitos mais complexos e exercitar novas habilidades, estabelecendo a relação com outros conhecimentos nas diferentes áreas da formação profissional e acadêmica. Afirma que o professor precisa saber estabelecer relações entre teoria e prática e entre as diferentes disciplinas dos cursos de graduação, isto é, fazer a interdisciplinaridade e ter experiência na docência. Através da narrativa vimos que de P7 não mencionou os conhecimentos específicos das disciplinas priorizando, desta forma, os conhecimentos didático-pedagógicos

Observamos, portanto, que cada professor, de acordo com sua ótica, aponta aqueles saberes que julga necessários, visto serem esses saberes, os que orientam as suas práticas pedagógicas. Ao estabelecer uma comparação entre as fa-

las dos interlocutores percebemos claramente que os professores licenciados evidenciam os saberes relacionados aos conhecimentos didático-pedagógicos enquanto que os bacharéis valorizam mais os conhecimentos específicos e os construídos na prática docente. O aspecto comum observado nas narrativas dos professores com relação aos saberes docentes, considerados por eles como fundamentais, são os saberes construídos na prática, na sala de aula, é o aprender a fazer, fazendo.

Nesse sentido, Tardif, (2002), argumenta que o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, para ele, esses saberes servem, de uma ampla diversidade de conhecimentos e que admite vários tipos de competências. Concordando com as idéias de Candau (1996) compreendemos que é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente, no âmbito das práticas de formação continuada, principalmente dos saberes da experiência, pois segundo a autora, esses saberes caracterizam-se como núcleo vital do saber docente, e de diálogo dos professores com as disciplinas e com os saberes curriculares. Assim sendo, podemos concluir que os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Subcategoria 2.2: Construção dos saberes - fontes

Para compreender como os professores produzem os saberes na sua atuação profissional, focalizamos as relações entre saberes e práticas. É fundamental que se considere o

conjunto de saberes que respaldam as ações docentes e que refletem um saber da profissão, adquiridos na prática e formação docente.

É necessário, portanto, refletir sobre processos formativos capazes de favorecer a construção de conhecimento pedagógico, compartilhado, como contribuição a uma pedagogia universitária, compreendendo-os como processo de natureza social, uma vez que, os professores se constituem socialmente, em atividades interpessoais durante sua formação e também ao longo da carreira.

Para entrar nessa temática, durante as entrevistas e analisando o conteúdo das narrativas, buscamos compreender o pensamento dos professores a respeito da construção dos saberes docentes. A esse respeito afirmam:

Os saberes da experiência são adquiridos através da experiência profissional constituindo os fundamentos da competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior, ou sua formação ao longo da carreira; os saberes do conhecimento; que envolvem a formação profissional e o conhecimento das disciplinas; através de estudos constantes sobre a prática pedagógica, dentro e fora da sala de aula. Estudos das relações das disciplinas ministradas com a realidade da região, em livros, apostilas, textos, discussão entre colegas de trabalho. (P1).

Busco instrumentos de formação pedagógica, tais como livros, artigos e diálogos (trocas de experiências) com outros colegas de igual ou maior experiência, a fim de evidenciar os erros e acertos do dia-a-dia da sala de aula. Como dito anteriormente, além do conhecimento específico da área, busco sustentação pedagógica em autores que possam contribuir com minha realidade de ensino,

melhorando minha forma de transmitir os conhecimentos específicos e ao mesmo tempo ajudar-me a construir um relacionamento autêntico com meus alunos, auxiliando na sua formação como pessoa, como cidadão que será não somente absorvido por um mercado de trabalho competitivo, mas também por uma sociedade carente, muitas vezes, mais de pessoas do que de técnicos extremamente competentes. Gosto muito do livro “Sou professor e agora?”, de Miguel Carlos Madeira (P2)

[...] os saberes são construídos no decorrer de uma vida docente, como vem acontecendo comigo, e mesmo antes, nos casos do professor que possui uma graduação em licenciatura. A pós-graduação produz um apoio muito significativo para a construção da prática pedagógica, com disciplinas que favorecem um despertar crítico para a aprendizagem e fechando com o estágio à docência. Os centros de produção de conhecimento e ciência possuem ou devem possuir um suporte pedagógico que proporciona apoio aos professores com dificuldade de transmissão do conhecimento adquirido. Todos os profissionais que hoje militam nas mais diversas áreas adquiriram conhecimentos pelos livros, mas com o apoio de orientação de professores. (P3)

[...] Vi nas disciplinas pedagógicas um caminho para aprender novas metodologias e práticas de ensino, para serem aplicadas em sala de aula, visto que já lecionava nesse período. Mas a minha prática docente foi colocada à prova quando me deparei, no ensino médio, com turma da aceleração. [...] havia alunos que tinham deixado de estudar a quinze anos. E como enfrentar uma situação pela qual não havia passado? Na UFPI compartilho minhas experiências e saberes, tendo em vista que já possuía experiência na prática docente. (P4)

Os saberes necessários à prática pedagógica na Universidade se produzem e/ou se constroem na prática, nas experiências em sala de aula, através de debates, discussões. Os livros apenas norteiam o conhecimento,

mas é em sala de aula que produzimos os saberes. No meio de calorosas discussões, na maneira como os alunos conseguiram absorver tal conhecimento. Por meio de livros acontece em pesquisas que nos mostram como o professor deve agir no meio desse emaranhado mundo de informação que os alunos recebem diariamente pela Internet ou TV. (P5)

Aprendo muito com meus alunos, muitas de suas dúvidas me geram conhecimento. As dificuldades e problemas enfrentados ao exercer a profissão docente, instigaram-me a buscar soluções através de pesquisas, leituras de livros e artigos, palestras e seminários nas áreas de metodologia de ensino, didática, avaliação e formação de professores para nortear e tornar a minha prática pedagógica necessária, suficiente e aprazível. Hoje coordeno um grupo de estudo na UFPI/CPCE cujas linhas de pesquisa são: Avaliação de Sistemas Educacionais e Formação de Professores de Ciências e Matemática, na tentativa de poder contribuir com a melhoria da educação, e com a geração de novos saberes. (P6)

Produzo ou construo os saberes docentes, usados na prática pedagógica universitária, sempre baseando no conhecimento prévio dos alunos e nas possíveis inter-relações com outras disciplinas, procurando respeitar os limites e a individualidade do grupo. Além disso, procuro ler e me informar sobre novas metodologias de ensino, novas formas de verificação da aprendizagem e relatos de experiências positivas e de sucesso na docência universitária. A discussão e a troca de experiência com colegas professores da mesma área ou de outras áreas do conhecimento também tem contribuído muito e favorecendo meu amadurecimento na carreira docente. As fontes bibliográficas que me auxiliam na produção e na construção dos meus saberes docentes são os livros de Paulo Freire, principalmente sobre a escola cidadã, artigos técnicos e científicos que relatam experiências docentes nas diversas áreas do conhecimento e em dife-

rentes regiões do Brasil. Ao final de cada semestre letivo os alunos preenchem uma avaliação sobre a disciplina e os resultados dessas avaliações contribuem para a reformulação da prática docente. Além disso, procuro considerar a opinião dos alunos que já cursaram minhas disciplinas, de meus monitores e de outros colegas. (P7)

Nesse aspecto, sobre os saberes do professor universitário, foram, significativas e proveitosas respostas dos professores, que se deleitavam em narrar as experiências vivenciadas. Dentre os diversos depoimentos fizemos um recorte de alguns relatos, importantes considerando o objeto desse estudo.

Sobre essa temática P1 descreve as fontes dos saberes docentes, fazendo uma separação entre eles de acordo com o tipo ou característica. Declara que os saberes da experiência são adquiridos através da experiência profissional constituindo os fundamentos da competência docente. Através desses saberes, os professores julgam sua formação anterior, ou sua formação ao longo da carreira; os saberes do conhecimento, que envolvem a formação profissional e o conhecimento das disciplinas, através de estudos constantes sobre a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula e também, os estudos das relações das disciplinas ministradas com a realidade da região, em livros, apostilas, textos, discussão entre colegas de trabalho. Isso nos leva a entender que o P1 constrói seus saberes buscando em diversas fontes, o que vale dizer, que esses saberes se produzem ou se constroem na e pela prática.

O relato do P2 nos mostra que os livros, artigos e diá-

logos (trocas de experiências) com outros colegas de igual ou maior experiência, a fim de evidenciar os erros e acertos do dia-a-dia, da sala de aula, são fontes onde ele busca os saberes específicos da área de conhecimento; também busca sustentação pedagógica em autores que possam contribuir com a realidade de ensino, melhorando a forma de transmitir os conhecimentos específicos e ao mesmo tempo ajudar a construir um relacionamento autêntico com os alunos, encaminhando-os na sua formação como pessoa, como cidadão. Entendemos que o P2, pela sua fala, demonstra interesse e empenho na busca dos saberes que orientam as práticas pedagógicas.

Pela narrativa do P3, vemos que os seus saberes são construídos no decorrer da vida docente. Ele considera que a pós-graduação é um apoio muito significativo para a construção da prática pedagógica, com disciplinas que favorecem um despertar crítico para a aprendizagem e fechando com o estágio à docência. Para ele os centros de produção de conhecimento e ciência possuem ou devem possuir um suporte pedagógico que proporciona apoio aos professores com dificuldade de transmissão do conhecimento adquirido. Considera os livros como principal fonte de saberes, mas considera imprescindível a orientação de professores. Como vimos, o P3 demonstra que os saberes se produzem ao longo da vida, mas deixa claro a importância atribuída à formação acadêmica, não descartando, os livros, a literatura em geral, como fonte de conhecimentos, mas destaca o papel dos professores, no processo de produção dos saberes.

Segundo P4 as disciplinas pedagógicas representam um caminho para aprender novas metodologias e práticas de

ensino. Relata que sua prática docente foi colocada à prova quando se deparou, no ensino médio, com turma da aceleração, na qual havia alunos que tinham deixado de estudar a quinze anos. “E como enfrentar uma situação pela qual não havia passado?” Essa experiência revela que os conhecimentos e saberes construídos durante a formação docente, na academia não nos preparam para resolver determinadas situações, com as quais nos deparamos na prática, e que não são previstas na teoria, o que nos leva a ajuizar que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, estão distantes das situações enfrentadas na prática, na realidade da sala de aula, situações essas que requerem do profissional docente habilidades de improvisação para solucionar situações inesperadas, e isto se adquire nas práticas, do cotidiano. Hoje, como professor na UFPI o P4 compartilha experiências e saberes com seus pares, tendo em vista que já possuía experiência na prática docente.

No conteúdo da narrativa do P5 observamos um ponto em comum com os demais interlocutores por considerar que os saberes docentes do professor universitário se produzem na prática, segundo ele, com as experiências em sala de aula, através de debates, discussões. Segundo ele os livros apenas norteiam o conhecimento, mas é em sala que produzimos os saberes, no meio de calorosas discussões, na maneira como os alunos conseguiram absorver tal conhecimento. Por meio de livros o conhecimento acontece em pesquisas, que nos mostram como o professor deve agir, no meio desse emaranhado mundo de informação, que os alunos recebem diariamente pela Internet ou TV.

O P6 assim se expressa: Aprendo muito com meus alu-

nos, muitas de suas dúvidas me geram conhecimento. As dificuldades e problemas enfrentados ao exercer a profissão docente instigaram-me a buscar soluções através de pesquisas, leituras de livros e artigos, palestras e seminários nas áreas de metodologia de ensino, didática, avaliação e formação de professores, para nortear e tornar a minha prática pedagógica, suficiente e aprazível. Esse relato nos leva a entender que o (P6) considera as experiências em sala de aula como fator principal para a construção de conhecimentos e saberes para a docência universitária. Concordamos com essa afirmativa, tendo em vista que a sala de aula é um lugar privilegiado para interações e produção de conhecimentos. Ressalta ainda, a influência das leituras, dos livros e outras fontes, produtoras de saberes. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que longe de imaginarmos o profissional docente como o detentor do saber, consideramos o professor como um eterno aprendiz, um pesquisador, que busca aperfeiçoamento a cada dia, em diversificadas fontes de conhecimentos.

O P7 afirma que produz os saberes docentes usados na prática pedagógica universitária com base nas possíveis inter-relações com outras disciplinas, procura ler e se informar sobre novas metodologias de ensino, novas formas de verificação da aprendizagem e relatos de experiências positivas e de sucesso na docência universitária. A discussão e a troca de experiência com colegas professores da mesma área ou de outras áreas do conhecimento também tem contribuído muito e favorecido seu amadurecimento na carreira docente. As fontes bibliográficas que a auxiliam na construção dos saberes docentes são os livros de Paulo Freire, principalmente sobre a escola cidadã, artigos técnicos e científicos que relatam

experiências docentes nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes regiões do Brasil. Vê com simpatia e acata as avaliações dos alunos, no final do semestre, como fator que contribui para a reformulação da prática docente. Acrescenta que, além disso, procura considerar a opinião dos alunos que já cursaram as suas disciplinas, a opinião de monitores e de outros colegas. O P7 ao fazer esse relato apresenta uma reflexão sobre as diversas fontes, formas e possibilidades de produção de saberes.

Consideramos as declarações feitas pelo interlocutor P7 pertinentes, principalmente no que concerne a humildade em reconhecer que não somos infalíveis, não estamos completos em termos de saberes docentes, e que temos muito a aprender com todas as situações, que o cotidiano nos oferece, inclusive, as avaliações e críticas emitidas pelos alunos. Objetivando melhor compreensão da influência dos saberes e a mobilização desses saberes, na prática profissional docente na universidade, relacionamos as constatações provenientes das narrativas, estabelecendo relações e confrontando as declarações feitas pelos interlocutores com as ideias dos pesquisadores que teorizam sobre essa temática.

Segundo Guimarães (2004) a formação inicial pode ter maior importância para o novo professor, isso porque, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão é por meio dela que esse profissional, desenvolve conhecimento e atitudes, mesmo que sabidamente iniciais, para problematizar a realidade, intervir e avaliar a própria atuação.

Essa afirmativa nos encaminha a considerar que a formação inicial é extremamente importante, principalmente para o novo professor, embora reconhecendo que esta for-

mação não seja suficiente para preparar o docente para o exercício profissional, necessitando este, de buscar, incessantemente, o aperfeiçoamento profissional, através de diversificadas fontes de saberes.

Entendemos nessa perspectiva, que os docentes vão construindo saberes específicos, que dão sentido à prática cotidiana da instituição, dando significado a essa ação docente, seja no plano individual ou coletivamente, uma vez que o professor está inserido num contexto de cultura institucional e de relações sociais.

Sobre o importante papel da formação inicial e continuada, na construção dos saberes docentes, citado por alguns dos sujeitos, interlocutores, no conteúdo das narrativas, observamos um ponto em comum: todos consideram preponderantes os saberes docentes do professor universitário, que se produzem na prática, no cotidiano, na instituição.

Entretanto julgamos necessário sair um pouco dessa cotidianidade, para que possamos nos movimentar em busca da reflexão, já que no cotidiano não há necessidade de se refletir, sobre todas as ações docentes, uma vez que, muitas dessas ações são realizadas de forma automática, o que representa uma forma de acomodação. É necessário, portanto, a busca de um processo de construção, de reflexão sobre a atividade humana, para que se produza o pensamento científico e a teorização, que possibilita o processo de desalienação.

CATEGORIA 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Por considerarmos tema de extrema relevância para reflexão, neste item destacamos como objeto de discussão e análise, aspectos relacionados com as práticas pedagógicas adotadas no ensino superior. As ponderações, nesse aspecto, têm provocado a necessidade de se pensar, de forma mais determinada, sobre a prática pedagógica docente na universidade. Sabemos que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender; e refletir sobre a realidade social da docência.

Ressaltamos que esta pesquisa ressalta a importância aos saberes experienciais do professor universitário, partindo do pressuposto de que a prática profissional do professor se aparelha num espaço privilegiado de construção e de reconstrução de saberes. Em outras palavras, a prática significa experiência, consequentemente, quem tem prática tem experiência e possui saberes construídos na prática cotidiana de sua profissão.

Assim sendo a prática pedagógica caracteriza-se como resultado dos saberes docentes acumulados na formação inicial e continuada dos professores, bem como de suas experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. Nessa perspectiva, compreendemos que esses saberes dependem e estão relacionados com a formação de professores.

Tardif, (2002) afirma que a formação profissional docente requer, além de conhecimentos específicos, a mobilização de outros tipos de saberes, quais sejam: saberes pedagógicos; saberes das disciplinas; saberes curriculares; e os saberes da experiência. Acerca desses saberes que integram e marcam a prática pedagógica do professor, vale acrescentar que de acordo com (BORGES, 2004), ao longo de sua vida e da vida prática profissional, os professores os constroem a partir de diferentes instâncias formativas, bem como em decorrência de experiências na profissão e até de experiências pré-profissionais.

Subcategoria 3.1: O encontro com a prática pedagógica

Para entrar nessa temática tomamos como referência o pensamento de Guarnieri (2005), segundo o qual, o professor é um indivíduo que no decorrer de sua vida e na sua formação, constrói a sua própria visão de mundo e que, por essa razão não pode ser visto como um mero robô que executa e que processa informações. Concordando e reforçando essa idéia compreendemos que a ação docente se firma nas representações dos professores sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica, considerando desta forma, que todo professor realiza a sua prática a partir de teorias pessoais, de conhecimentos implícitos, de crenças e suposições que constituem o seu referencial pedagógico.

Sabendo que na universidade, o ensino se caracteriza como um processo de busca e de construção científica e críti-

ca de conhecimentos, vemos, a tarefa de ensinar na academia como atividade que demanda disposições, por parte de quem assume essa docência, reconhecendo ainda a importância do seu papel social, que o contexto lhe impõe. Nesse sentido é pertinente afirmar que todo professor age com base nas teorias pessoais, nos conhecimentos implícitos, de crenças e suposições que constituem o seu referencial pedagógico.

A partir desse entendimento, buscamos caracterizar a compreensão dos fatores que influenciaram os professores a optarem pela docência, assim como os eventos que se tornaram determinantes no encontro com a prática pedagógica. Atentemos, pois, para o que dizem, os professores:

[...] A docência no ensino superior se deu a 3 meses após a conclusão do curso de graduação, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ministrando disciplina de Físico-Química para o curso de Licenciatura em Química e em seguida na UFPI como professor substituto no DMTE (CCE) como professor das disciplinas Prática de Ensino de Química I e Prática de Ensino de Química II. cada disciplina em semestres alternados por 2 anos. Antes de iniciar a docência no Ensino Superior já trabalhava no ensino médio, o qual iniciou em 1999, tornado mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior (P1)

Obtive meu primeiro contato com alunos do ensino superior em 2004, momento em que iniciei meu mestrado e tinha como uma das minhas atividades ministrar aulas à graduação. . Desde o ensino médio e fundamental eu já manifestava interesse em ministrar aulas, uma vez que os professores naquele momento me davam a oportunidade de ensinar parte dos conteúdos das disciplinas as turmas pelas quais eu já havia passado e isso fazia crescer em mim o desejo de prosseguir nessa atividade,

o que culminou com a opção do mestrado e posteriormente o doutorado, com vistas a lograr um espaço na universidade, onde agora me encontro. Ainda na universidade, procurei exercitar ainda mais a atividade de docência, quando tive a oportunidade de ser monitor de três disciplinas, o que embora apenas me qualificasse a ministrar aulas práticas, me fornecia à possibilidade de estreitar laços com os alunos e exercitar a didática, a prática do ensino. (P2)

Ao ingressar na Universidade, cursando uma licenciatura, vi nas disciplinas pedagógicas um caminho para aprender novas metodologias e práticas de ensino para serem aplicadas em sala de aula, visto que já lecionava nesse período. Ao concluir a graduação passei a ministrar aulas, também, no ensino fundamental. Mas a minha prática docente foi colocada à prova quando me deparei, no ensino médio. No entanto, procurei encontrar caminhos que viabilizassem o aprendizado da turma. (P4)

Após a graduação, em 2000, consegui ser professora de informática básica num local sem fins lucrativos. Na sala de aula havia alunos de todas as idades e o que me gratificava era receber elogios quando terminava o curso. Essa experiência foi de fundamental importância pois gostava de ensinar. Paralelo a graduação fui professora substituta do CEFET, da UESPI e UFPI. Descobri a importância que o professor representa no ensino superior e a qualificação profissional. Atualmente, sou professora efetiva da UFPI, iniciando, nessa instituição, no ano de 2006. (P5)

Em 1998 conclui o curso de Lic. Plena em Matemática. E fiquei com o desejo e o sonho de um dia fazer parte do corpo docente daquela instituição de ensino superior (UFPI). Então em 1999 iniciei o curso de mestrado em Eng. Mecânica (UNICAMP) na cidade de Campinas-SP, e concluído em 2001. Durante a graduação, paralelo ao curso eu dava aulas particulares de reforço, para alunos

de ensino fundamental e médio. Ao concluir o mestrado em 2001 vim morar em Bom Jesus-PI onde comecei a exercer formalmente a minha profissão de professora de Matemática, e tive oportunidade de ministrar aulas e adquirir experiência nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Minha trajetória na docência superior iniciou na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde ministrei aulas das disciplinas de Matemática Básica; Conteúdos e Métodos de Ensino de Matemática para o curso de Pedagogia, as disciplinas de Metodologia de Ensino de Matemática; Prática de ensino de Matemática e Cálculo I para o curso de Lic. Plena em Matemática, no período de 2001 a 2005. Em 2006 Prestei concurso para professor efetivo da UFPI e fui aprovada. Antes de tudo significou uma meta alcançada, pois sempre almejei essa função especialmente nesta IES. (P6)

Meu primeiro contato com a docência ocorreu durante o estágio do curso de licenciatura em Química, no qual ministrei um mini curso teórico-prático sobre aplicações da Química no cotidiano para alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública em Ribeirão Preto-SP. Foi uma experiência ímpar e muito gratificante, pois essa possui um laboratório de química mas o mesmo estava sendo usado como depósito. Então, antes de se iniciar o curso o laboratório foi limpo, organizado, e os reagentes e vidrarias foram catalogados. O curso acabou atingindo dois objetivos distintos, permitiu o meu primeiro contato com a docência e a organização e utilização posterior do laboratório dessa escola Pública. O segundo encontro com a docência, já com caráter profissional, foi quando uma amiga pediu afastamento por licença maternidade e eu assumi suas aulas de Bioquímica para o curso de Farmácia, em Patos de Minas- MG. Eu estava cursando o doutorado e surgiu essa oportunidade de ministrar aulas, nessa época meu interesse pela docência já tinha sido despertado, e essa experiência só veio confirmar meus anseios. Esse fato permitiu que no

semestre seguinte eu iniciasse minha carreira docente em uma instituição particular, na qual permaneci por 8 (oito) anos, até ser aprovada em concurso público. (P7)

Nos ditos e escritos dos interlocutores vemos que os primeiros contatos com a docência foram determinantes para despertar a sua motivação para o magistério destacando que, para a maioria deles, esse primeiro contato ocorreu quando ainda cursavam a graduação. Ao proceder à análise dos relatos dos interlocutores sobre como se deu o encontro com a docência universitária, fizemos um recorte dos aspectos que julgamos interessante ressaltar:

O encontro com a docência para o P1 se deu a 03 meses, após a conclusão do curso de graduação, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ministrando disciplina de Físico-Química para o curso de Licenciatura em Química e em seguida na UFPI como professor substituto no DMTE (CCE) como professor das disciplinas Prática de Ensino de Química I e Prática de Ensino de Química II cada disciplina em semestres alternados por 2 anos. O professor enfatiza que antes de iniciar a docência no Ensino Superior já trabalhava no ensino médio, o qual iniciou em 1999, considerando que esta experiência contribuiu, tornando mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior.

Ao narrar, P3 diz que seu primeiro encontro com a docência ocorreu no momento em que iniciou o mestrado. Desde o ensino médio e fundamental já manifestava interesse em ministrar aulas, pois os professores naquele momento, davam a ele oportunidade de ensinar, parte dos conteúdos das disciplinas e isso fazia crescer o desejo de prosseguir nes-

sa atividade, o que culminou com a opção do mestrado e posteriormente o doutorado, com vistas a lograr um espaço na universidade, onde agora se encontra. Ele comenta que, ainda na universidade, teve a oportunidade de ser monitor de três disciplinas, o que fornecia à possibilidade de estreitar laços com os alunos e exercitar a didática, a prática do ensino.

P4, ao ingressar na Universidade, cursando uma licenciatura, ele já lecionava nesse período. Ao concluir a graduação passou a ministrar aulas, também, no ensino fundamental. Mas diz que a prática docente foi colocada à prova, no ensino médio, quando se deparou com determinados fatos inesperados.

Esse relato nos leva a refletir que inevitavelmente, no cotidiano, em sala de aula, nos encontramos com situações imprevistas, que para solucioná-las, não estamos preparados, uma vez que os ensinamentos dados nos cursos, na academia, não garantem a prontidão para o exercício profissional docente, pois embora muitos professores considerem ser esta, a condição primeira para ensinar, mesmo sendo necessária, não é suficiente. A simples posse do saber não cobre competência docente, que é mais do que conhecimento de conteúdo. Os ensinamentos e exemplos vivenciados na formação acadêmica não prevêm soluções para situações inusitadas, mesmo porque não existem receitas prontas para solucionar problemas singulares; e mesmo que existissem, certamente não funcionariam de forma eficaz, em todos os casos, uma vez que, cada docente tem sua forma própria de agir, de acordo com suas características individuais, portanto uma estratégia que daria certo para um, poderia não dar para outro.

Complementando a narrativa, professor diz que procurou encontrar caminhos que viabilizassem o aprendizado da turma. É conveniente que quando surgem situações excepcionais, em sala de aula, precisamos ter atitude e criatividade para improvisar ações, capazes de solucionar os problemas, que conforme já mencionamos, não existem receitas miraculosas, que dêem conta das demandas do cotidiano, na instituição. O P4 diz que independente dos problemas, é professor da UFPI desde 2006 e gosta de ser professor universitário.

Através das considerações do P5 após a graduação, em 2000, conseguiu ser professora de informática básica, num local sem fins lucrativos, mas o que mais lhe gratificava era receber elogios, quando terminava o curso. Essa experiência foi de fundamental importância, pois gostava de ensinar. Paralelo a graduação foi professora substituta do CEFET, da UESPI e UFPI, descobrindo aí a importância que o professor representa no ensino superior bem como a qualificação profissional. Atualmente, é professora efetiva da UFPI, iniciando, nessa instituição, no ano de 2006.

Podemos observar a importância atribuída por P5 ao reconhecimento do seu trabalho, através dos elogios recebidos, o que nos encaminha a reconhecer que, a prática justifica a teoria, pois a valorização do trabalho do docente funciona como fator de motivação, uma vez que é próprio do ser humano, a necessidade de reconhecimento, de valorização, e isto está bem evidenciado pela professora, quando considera os elogios recebidos, como experiência de fundamental importância para sua opção pela docência.

A narração do P6 evidencia que ele, durante a gra-

duação, dava aulas particulares de reforço, para alunos de ensino fundamental e médio. Ao concluir o mestrado em 2001 exerceu formalmente a profissão de professora de Matemática, tendo oportunidade de ministrar aulas e adquirir experiência nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. A trajetória na docência superior iniciou na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde ministrou aulas das disciplinas de Matemática Básica; Conteúdos e Métodos de Ensino de Matemática para o curso de Pedagogia, as disciplinas de Metodologia de Ensino de Matemática; Prática de ensino de Matemática e Cálculo I para o curso de Licenciatura Plena em Matemática, no período de 2001 a 2005. Em 2006 passou a fazer parte do quadro efetivo de professores da UFPI, significando uma meta alcançada.

No relato do P7 consta que seu primeiro contato com a docência ocorreu durante o estágio do curso de licenciatura em Química, no ensino médio. O segundo encontro com a docência, já com caráter profissional, assumiu turmas, cobrindo licença maternidade, ministrando aulas de Bioquímica para o curso de Farmácia, em Patos de Minas- MG. Cursando o doutorado e surgiu essa oportunidade de ministrar aulas, na época em que o interesse pela docência já tinha sido despertado. Essa experiência veio confirmar os anseios. Esse fato permitiu que no semestre seguinte iniciasse a carreira docente em uma instituição particular, na qual permaneci por 8 (oito) anos, até ser aprovada em concurso público.

Como análise conclusiva desta sub-categoria, entendemos, com base no conteúdo das narrativas dos interlocutores, a respeito da trajetória profissional, que todos, exceto o P3 que não se posicionou nessa questão, tiveram encontro

com a docência muito cedo, sendo que as primeiras experiências ocorreram quando ainda cursavam a graduação. Observamos que todos os interlocutores demonstram entusiasmo pelo exercício profissional docente e que, o fator que se estabeleceu como marco para sua opção e seu encontro com a docência universitária, foram suas experiências docentes, ainda que em outros níveis de ensino ou de forma assistemática. Guarnieri (2005) diz que a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a prática docente e o contexto escolar.

As alusões aqui consideradas nos admitem afirmar que os professores aprendem a partir do exercício da profissão. Corroborando as idéias de Guarnieri (2005), isso não significa dicotomizar teoria e prática, desconsiderando o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou ainda, que a prática não contenha princípios teóricos. É necessário identificar e analisar conhecimentos e princípios que mediatizem a teoria e a prática.

O nosso propósito com este estudo foi identificar algumas pistas para a construção da função docente, com vistas à consolidação do processo de tornar-se professor, a partir da ótica de professores iniciantes.

Subcategoria 3.2: Características da prática pedagógica vivenciada

Ao falar de prática pedagógica na universidade devemos considerar a sala de aula como espaço de tempo em

que professores e alunos se encontram para juntos realizarem uma série de interações e de construção de saberes que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Ensinar e aprender são atividades inerentes a qualquer ser humano. Aprendizagem caracteriza-se pela mudança de comportamento, assim sendo, podemos dizer que aprendemos quando ocorrem alterações na nossa forma de pensar e de agir e, ensinamos quando orientamos, informamos e partilhamos com o outro ou com um grupo, as nossas experiências e os saberes que vamos acumulando, na nossa trajetória de vida e de formação.

Neste item discutimos algumas idéias que ajudam os docentes a refletirem sobre aprendizagem e desenvolvimento. Observamos que os profissionais que se dedicam ao ensino sentem necessidade de saber como exercer esse ofício, tendo em vista a natureza da tarefa e as características dos sujeitos, fatores esses, que tornam essa tarefa bastante complexa.

Nesse sentido, parafraseando Sousa (2005), consideramos 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 crenças que os agentes da interação possuem sobre a situação.

Corroborando essa idéia vemos que os professores de hoje, que na sua maioria, receberam formação pelas escolas tradicionais, hierárquicas e altamente disciplinadoras, querem fugir dos padrões dos seus antigos mestres, assim como das práticas autoritárias, entretanto, enfrentam dificuldades para tal, uma vez que essas práticas estão arraigadas em suas vidas, que embora inconscientemente, estão incorporadas e

se manifestam nas suas atitudes, em suas práticas. Por outro lado, em outros casos, na tentativa de afastar-se da tradição autoritária, muitos professores acabam por adotar atitudes “desregradas” de comportamento, eximindo-se da sua tarefa de organizar o trabalho e de seu papel de educador, adotando atitudes de permissividade com relação à conduta dos alunos. Sobre essa questão, Freire (1997), afirma que “sem limites a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo”. Isso significa que os comportamentos mais adequados ao grupo e que favorecem o desenvolvimento e à produtividade são regulados pelos limites.

Outro aspecto a considerar, com relação à prática pedagógica adotada na universidade, são as estratégias utilizadas na operacionalização dos conteúdos, os procedimentos didáticos utilizados, em sala de aula, ou seja, o conjunto de regras a seguir para que a intervenção do educador e a atividade do aluno atinjam os seus objetivos. Esta teoria, segundo Bruner (1966), está assentada em quatro princípios fundamentais, que são: motivação, estrutura, sequência e reforço.

Vemos que nas universidades ainda hoje é comum a adoção de práticas pautadas de acordo com o modelo tradicional de ensino, utilizando-se meramente da transmissão de conhecimentos, tendo o professor como o detentor de conhecimentos e alunos, como receptores passivos, do que lhe é ensinado.

Esse modelo de ensino precisa ser abolido da prática docente na universidade e substituí-lo por um modelo em que o professor tenha um papel de orientador das atividades, que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento incentivador e motivador dos seus alunos, formando grupos de

trabalhos, com objetivos comuns para que trabalhem em parceria, de forma que uns incentivem os outros, nesse processo de interações, na busca de aprendizagens significativas, que utilize adequadamente as novas tecnologias, que planeje suas aulas e utilize técnicas e procedimentos didáticos adequados, que promovam a aprendizagem e utilize eficientes critérios de avaliação, além de outros procedimentos.

Nesse sentido, focalizamos as considerações de Lima (2006), pertinentes a essa questão, ao afirmar que o mundo atual requer um novo tipo de profissional, dotado de saberes polivalentes, e sobretudo amplos e sólidos, que possam dar conta de corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica.

Essas reflexões nos encaminham a refletir sobre o processo de formação de professores e a considerar que a prática pedagógica resulta, além de outros fatores, dos saberes docentes acumulados na formação inicial e na formação continuada dos professores, bem como de experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino e se constitui por saberes oriundos de fontes diversificadas, notadamente dos percursos de formação, inicial e continuada da história experiencial docente, das experiências de pesquisa, do corpo disciplinar que é a matéria concreta de seu contexto de ensino, a exemplo de outras fontes.

Assim evidenciada, a temática revela a ideia de que, existe um saber que embasa as diferentes ações, no que concernem ao ser professor e ao saber ensinar, logo cada saber específico vai fortalecendo as bases do ensino e da profissão e marcando, enriquecendo e diferenciando a prática pedagógica. Esses saberes, segundo Borges (2004) na verdade, é

que vão dando suporte ao professor para acessar à sua autonomia profissional, mediante uma prática pedagógica que responda a níveis de competência cada vez mais elevados por ser ela própria o espaço particular da edificação dos saberes e das competências docentes.

Prosseguindo a análise das falas dos interlocutores verificamos que os saberes, por eles mobilizados na prática, reforçam a opinião dos teóricos. Vejamos:

As minhas aulas são trabalhadas mais de forma expositiva com o uso do quadro. Procuro repassar todas as informações com a utilização do quadro, em algumas vezes ser utilizado o data show, ou seja, vejo como uma ferramenta desestimulante e cansativa para o aluno, opinião obtida ainda quando realizava curso de graduação, pois os professores que utilizavam essas ferramentas (data show), eu achava a aula um horror. Eu procuro diversificar o processo de avaliação, não vejo que no sistema tradicional não é a única forma de avaliação no decorrer de uma disciplina. Uso estudo dirigido, seminários, provas, trabalhos de pesquisa, resolução de questões e participação nas aulas teóricas e práticas e busco a interação entre o professor e os alunos. (P1)

A exposição do conteúdo: A preparação das aulas, o recurso audiovisual que disponibilizo aos alunos, assim como o material didático que utilizo para complementar as aulas expositivas. Associo tudo isso às aulas de modo mais interativo, fazendo com que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em eventos rotineiros e do seu dia-a-dia na profissão. (P2)

Como aspectos marcantes da minha prática pedagógica, utilizo analogias da teoria com a prática clínica; relatos de exemplos vividos na prática clínica. No semestre passado consegui dividir a turma em vários grupos e rea-

lizar debates acerca de todos os assuntos até o momento vistos, o que pareceu muito estimulador. Neste semestre, em decorrência da quantidade de alunos (66 alunos) essa prática tornou-se impraticável, assim como muitas outras imaginadas no decorrer da disciplina; não consegui realizar nenhuma dinâmica; passei vídeos interativos e didáticos antes ou após as aulas expositivas. A disciplina de Histologia que é a que eu ministro não é a das mais atrativas, na verdade é bem chata e às vezes encontro dificuldades para mostrar o contrário aos alunos, mas tenho tentado de vários artifícios para chegar a esse alvo. Sei que vou conseguir, nenhum semestre vai ser igual a outro. Vou estar sempre buscando algo melhor para doar aos futuros profissionais formados pela UFPI. (P3)

A experiência docente traz vários benefícios e influencia a prática pedagógica. Por mais que estudemos métodos de abordagem do processo ensino-aprendizagem, a sala de aula é um mundo inexplorado que a cada dia se faz novas descobertas. Isso porque você está trabalhando com pessoas, e, muitas vezes, ao explicarmos algo que o aluno não entende, reinventamos outra forma de transmitir o que está sendo ensinado para que o aluno compreenda fazendo abordagem prática do conteúdo ministrado. Uso de práticas discursivas de um assunto de relevância na atualidade que pode ser abordado dentro da ementa da disciplina ministrada. (P4)

Liberdade em sala. Não se pode prender o aluno na cadeira. O aluno deve entender que para ele conseguir aprender ele tem que ter vontade própria, não estar lá sendo obrigado pela família ou pelo professor. Respeitar o professor e os demais alunos. O professor em sala é um facilitador do conhecimento, não pode ser agredido, nem ser testado por aluno medíocre. Se o aluno não quer, ou não tem vontade própria para aprender deverá sair da sala, para que os demais alunos possam continuar seu aprendizado. Utilizar exemplos do dia-a-dia para facilitar o entendimento do aluno sobre uma determina-

da questão específica. (P5)

[...] Para o exercício da docência me espelho em alguns professores que tive na academia; procuro transmitir aos alunos domínio de conteúdo e segurança no que falo, fundamentando-me através de estudos, leitura e pesquisa, aliado a uma didática e metodologia adequada ao ensino de exatas; e sempre trocando experiências vivenciadas com os colegas. (P6)

Os aspectos marcantes da minha prática pedagógica estão baseados em Paulo Freire e no princípio “aprender a aprender”, pois isso me incentiva, e ousaria dizer, me obriga a reciclar meus conhecimentos, a rever minhas metodologias de ensino, minhas formas de avaliar, meu modo de definir objetivos e metas que meu aluno deve alcançar no aprendizado de um novo assunto, minha forma de abordar um determinado assunto a fim de desenvolver habilidades diferenciadas e de exercitar as habilidades já existentes, minha estratégias para promover o amadurecimento pessoal e/ou profissional sem causar traumas e de forma significativa, a fim de que o conhecimento adquirido não se transforme em mera reprodução ou repetição. (P7)

Ao analisar as declarações dos interlocutores, neste item, reportamo-nos às contribuições de Masetto (2003), ao afirmar que “docentes de educação superior atualmente, devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomarem iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento”. Devem tomar providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Sobre as práticas pedagógicas vivenciadas o P1 assim descreve: As minhas aulas são trabalhadas mais de forma

expositiva. Procuro repassar todas as informações com a utilização do quadro, em algumas vezes ser utilizado o data show, ou seja, vejo como uma ferramenta desestimulante e cansativa para o aluno, opinião obtida ainda quando realizava curso de graduação, pois os professores que utilizavam essas ferramentas (data show), eu achava a aula um horror. Eu procuro diversificar o processo de avaliação, uso estudo dirigido, seminários, provas, trabalhos de pesquisa, resolução de questões e participação nas aulas teóricas e práticas e busco a interação com os alunos. Se levando em conta o posicionamento dos teóricos, as práticas adotadas por P1 ainda revelam características do tradicionalismo: aula expositiva com o uso do quadro; repassa todas as informações com a utilização do quadro e às vezes utiliza o data show, mesmo achando uma ferramenta desestimulante e cansativa para o aluno. Observamos que as aulas ainda se caracterizam pela transmissão e não pela construção de conhecimentos. Observamos também que, embora as práticas adotadas nas aulas apresentem ainda, uma metodologia com características do modelo tradicional de ensino o professor revela interesse em renovação e adota outros métodos, procurando diversificar o processo de avaliação, usando estudo dirigido, seminários, provas, trabalhos de pesquisa, resolução de questões e participação nas aulas teóricas e práticas.

O P2 adota a exposição do conteúdo: Prepara as aulas, antecipadamente, utiliza o recurso audiovisual, assim como o material didático que utiliza para complementar as aulas expositivas. Associa tudo isso às aulas de modo mais interativo, fazendo com que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em eventos rotineiros e do seu dia-a-dia na pro-

fissão.

Pela narrativa do professor compreendemos que esse professor procura valer-se de uma metodologia e recursos materiais didáticos para complementar as aulas, de forma a despertar o interesse e participação ativa dos alunos. Outro aspecto observado é o fato de que o professor demonstra preocupação e cuidado com a prática docente no preparo das aulas.

Como aspectos marcantes da prática pedagógica do P3 destaca-se a utilização de analogias da teoria com a prática clínica; os relatos de exemplos vividos na prática. Diz que, no semestre passado conseguiu dividir a turma em vários grupos e realizar debates acerca de todos os assuntos, até o momento vistos, o que pareceu a ele uma prática muito estimuladora. Mas semestre, em decorrência da quantidade de alunos (66 alunos) essa prática tornou-se impraticável, assim como muitas outras imaginadas no decorrer da disciplina; não conseguiu realizar nenhuma dinâmica; passou vídeos interativos e didáticos antes ou após as aulas expositivas. A disciplina de Histologia que é a que ministra não é a das mais atrativas; na verdade é bem chata e às vezes encontra dificuldades para mostrar o contrário, aos alunos, mas, tem tentado de vários artifícios para chegar a esse alvo. Sabe que vai conseguir, pois nenhum semestre vai ser igual a outro. O professor demonstra comprometimento com a profissão e pretende estar sempre buscando algo melhor para contribuir com a formação dos futuros formados pela UFPI.

A reflexão feita pelo P4 diz que a experiência docente traz vários benefícios e influencia à prática pedagógica. Argumenta que por mais que estudemos métodos de aborda-

gem do processo ensino-aprendizagem, a sala de aula é um mundo inexplorado que a cada dia se faz novas descobertas, pelo fato de estar trabalhando com pessoas, e, muitas vezes, quando o aluno não entende, reinventamos outra forma de transmitir o que está sendo ensinado para que o aluno compreenda, fazendo abordagem prática do conteúdo ministrado. Uso práticas discursivas de um assunto de relevância na atualidade que pode ser abordado dentro da ementa da disciplina ministrada. O P4 põe em evidência a influência da experiência docente, na prática pedagógica, destacando a sala de aula como um mundo a ser explorado, pois é aí onde o processo ensino-aprendizagem se concretiza.

Na medida em que defende a liberdade em sala e afirma que não se pode prender o aluno na cadeira, o P5 demonstra uma postura liberal, Para ele o aluno deve entender que para conseguir aprender tem que ter vontade própria, e não por ser obrigado pela família ou pelo professor. O professor deve utilizar exemplos do dia-a-dia, para facilitar o entendimento do aluno sobre uma determinada questão específica. A nosso ver o P5 apresenta uma postura antagônica pois, ao mesmo tempo que fala em dar liberdade ao aluno em sala de aula, toma uma postura autoritária quando diz que o professor não pode ser agredido, nem ser testado por aluno medíocre. Se o aluno não quer, ou não tem vontade própria para aprender deverá sair da sala. Essa expressão reforça a ideia de que, a influência do modelo tradicional, pelo qual fomos formados, estão enraizadas, a tal ponto que, embora querendo tomar atitudes mais inovadoras, frente aos problemas do cotidiano, as marcas do tradicionalismo aflora, confundindo e influenciando as posturas adotadas.

No exercício da docência, segundo o P6 espelha-se em professores da academia; procura transmitir aos alunos domínio de conteúdo e segurança no que fala, fundamentando-se através de estudos, leitura e pesquisa, aliado a uma didática e metodologia adequada ao ensino de exatas; e sempre trocando experiências vivenciadas com os colegas. O discurso do P6 demonstra uma postura mais progressista, e isso se deve a busca de aperfeiçoamento e atualização através dos estudos mencionados.

Os aspectos marcantes da prática pedagógica segundo revela o P7, estão baseados em Freire (2000) e no princípio “aprender a aprender”, pois isso lhe incentiva e obriga a reciclar seus conhecimentos, a rever metodologias de ensino, as formas de avaliar, seu modo de definir objetivos e metas que o aluno deve alcançar no aprendizado de um novo assunto, rever sua forma de abordar um determinado assunto a fim de desenvolver habilidades diferenciadas e de exercitar as habilidades já existentes, também as estratégias para promover o amadurecimento pessoal e/ou profissional sem causar traumas e de forma significativa, a fim de que o conhecimento adquirido não se transforme em mera reprodução ou repetição.

O posicionamento do P7 demonstra uma posição comprometida com a qualidade do ensino numa visão mais contextualizada com as novas metodologias, dentro de uma visão progressista, para o contexto atual.

Analizando os ditos dos professores, com base nas tendências predominantes, nas suas falas, observamos que, de modo geral, os interlocutores se voltaram para a especificidade de seus respectivos campos e examinam temas como a

relação professor/aluno, destacando a comunicação docente, o favorecimento da aprendizagem pela afetividade e a importância de uma relação dialógica com o aluno. É notório o comprometimento desses profissionais com o exercício profissional docente, embora percebamos algumas fragilidades, no que se refere as práticas, principalmente nas falas dos bacharéis, deixando sinais de que existe alguma lacuna na formação profissional, com relação ao conhecimento didático pedagógico, que também é um saber necessário ao exercício profissional docente.

Subcategoria 3.3: Ser professor universitário

De acordo com o pensamento de Pimenta; Anastasiou (2002), O ensino na universidade é caracterizado como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. Essa ideia é complementada da seguinte forma: a tarefa de ensinar no ensino superior supõe alguns condicionamentos, por parte de quem assume essa docência. Recortamos e apresentamos de forma resumida, algumas ideias propostas pelas autoras, a seguir:

A atividade docente, na universidade, se caracteriza como atividade complexa que exige os seguintes atributos, para que o profissional docente, seja considerado um bom professor: a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor um ensino que constitua um processo de investigação

do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor; e) buscar, criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e desenvolver aprendizagem interativas e participativas.

Partindo desse princípio, buscamos as narrativas dos interlocutores, sobre o que é ser professor universitário; o que o professor precisa saber para ensinar na universidade; qual a especificidade do saber docente e que saberes são mobilizados na prática docente. Nesse sentido, assim se posicionaram:

Ser professor universitário é ser um transmissor de conhecimentos e de cidadania para um grupo de futuros profissionais, tentando ao máximo abordar a teoria com a prática a ser vivenciada no exercício da profissão escolhida. (P1)

Ser professor universitário significa transpor as barreiras da simples aplicabilidade do conhecimento técnico, adquirido ao longo de nossas carreiras percorridas entre mestrados e doutorados, nesta vida. Mas do que isso significa a transmissão do conhecimento “humano”, humanizar as pessoas e formar cidadãos que possam ser absorvidos na sociedade, senão prontos, mas dotados das ferramentas necessárias para interagir com esta, enquanto ser pensante, podendo com isso, estar mais capacitado para dar sua contribuição, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos na universidade. (P2)

Ser professor universitário é uma tarefa bastante complexa que exige do docente, saberes diversificados. Na minha concepção, ser professor universitário não é nada

menos que uma realização profissional e a oportunidade de retribuir para a sociedade o que eu recebi em todos os anos em escolas e academias públicas. É ser responsável pela formação de caráter. É ser formador de opinião. É transmitir conhecimento e aprender aquilo que você achava que sabia. É ter muitas responsabilidades e transmiti-las. É produzir senso crítico e favorecer a formação de pesquisadores e “perguntadores”. Ser professor é um prazer. (P3)

O professor docente não é apenas alguém responsável pela formação profissional do aluno, mas, acima de tudo, um referencial que o aluno deve ter para a formação do seu “ser” profissional. Dessa forma, concluo dizendo que o professor é um inventor. Inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos. Gosto de ser professor, pois acredito que através do meu trabalho, estou contribuindo para a formação do cidadão brasileiro. (P4)

Ser professor universitário significa contribuir, de modo específico, para o aprendizado de um determinado número de alunos. Desta maneira eles poderão usufruir na sua graduação ou na sua vida profissional um pouco do conhecimento que receberam. (P5)

Ser professor universitário, antes de tudo, significa uma meta alcançada, pois sempre almejei esta função; além de uma grande responsabilidade de formar novos profissionais para o mercado de trabalho. O exercício na docência superior significa pra mim uma grande responsabilidade como também, é uma forma de retribuir e contribuir com a sociedade a qual estou inserida. (P6)

Acredito que ser professor universitário é ser um facilitador do aprendizado, devemos para isso despertar o interesse do aluno tanto para o conhecimento geral, integrando teoria e prática, como para conceitos específicos relacionados diretamente a sua área de atuação, estimulando-o principalmente a resolver problemas e buscar soluções para ações vivenciadas no cotidiano. Além dis-

so, para obtermos êxito em nossas funções precisamos estar dispostos a aprender com opiniões diversas e divergentes das nossas próprias, reciclar sempre o conhecimento adquirido, repensar as estratégias didáticas usadas e selecionadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, aprender a ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção. (P7)

Consideramos que o professor em seu pleno exercício deve dominar o conteúdo ministrado, ou ao menos, ter ferramentas para procurar alguns questionamentos que surgirem no decorrer da docência. Acreditamos também que a prática da docência auxilia muito o professor, e que, um dos maiores professores do docente é a sala de aula.

Ao analisarmos os atributos do professor universitário fizemos uma reflexão sobre o pensamento de Boff (1997) onde ele argumenta que a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam, pois para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha e, é isso que faz da compreensão, sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem, mesmo porque, compreende e interpreta a partir do mundo que habita. Nessa perspectiva evidenciamos as expressões dos interlocutores, sobre o perfil do professor universitário, a seguir.

O P1 diz que ser professor universitário é ser um transmissor de conhecimentos e de cidadania para um grupo de futuros profissionais, tentando ao máximo abordar a teoria com a prática a ser vivenciada no exercício da profissão escolhida.

Ser professor universitário, na concepção do P2, significa transpor as barreiras da simples aplicabilidade do conhecimento técnico, adquirido ao longo de nossas carreiras percorridas entre mestrados e doutorados, nesta vida. Significa a transmissão do conhecimento “humano”, humanizar as pessoas e formar cidadãos que possam ser absorvidos na sociedade, senão prontos, mas dotados das ferramentas necessárias para interagir com esta, enquanto ser pensante, podendo com isso, estar mais capacitado para dar sua contribuição, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos na universidade.

Para o P3 ser professor universitário, é uma tarefa bastante complexa, que exige do docente saberes, diversificados. Na sua concepção, ser professor universitário é uma realização profissional e a oportunidade de retribuir para a sociedade o que recebeu, em todos os anos em escolas e academias públicas. É ser responsável pela formação de caráter. É ser formador de opinião. É transmitir conhecimento e aprender aquilo que você achava que sabia. É ter muitas responsabilidades e transmiti-las. É produzir senso crítico e favorecer a formação de pesquisadores e “perguntadores”. Ser professor é um prazer.

Segundo o P4, o professor docente não é apenas alguém responsável pela formação profissional do aluno, mas, acima de tudo, um referencial que o aluno deve ter para a formação do seu “ser” profissional. Dessa forma, concluo dizendo que o professor é um inventor. Inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos. Gosto de ser professor, pois acredito que através do meu trabalho, estou contribuindo para a formação do cida-

dão brasileiro.

O professor universitário, é definido pelo P5, como contribuir, de modo específico, para o aprendizado de um determinado número de alunos. Desta maneira eles poderão usufruir na sua graduação ou na sua vida profissional um pouco do conhecimento que receberam.

O P6 afirma que ser professor universitário, antes de tudo, significa uma meta alcançada, pois sempre almejei esta função; além de uma grande responsabilidade de formar novos profissionais para o mercado de trabalho. O exercício na docência superior significa pra mim uma grande responsabilidade como também, é uma forma de retribuir e contribuir com a sociedade a qual estou inserida.

De acordo com o P7 ser professor universitário é ser um facilitador do aprendizado, devemos para isso despertar o interesse do aluno, tanto para o conhecimento geral, integrando teoria e prática, como para conceitos específicos relacionados diretamente a sua área de atuação, estimulando-o principalmente a resolver problemas e buscar soluções para ações vivenciadas no cotidiano. Além disso, para obtermos êxito em nossas funções precisamos estar dispostos a aprender com opiniões diversas e divergentes das nossas próprias, reciclar sempre o conhecimento adquirido, repensar as estratégias didáticas usadas e selecionadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, aprender a ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção.

Como vimos, os relatos dos professores apontam, diversos atributos do bom professor universitário, vindo es-

sas definições ao encontro dos comentários feitos por Boff (1997) no início da análise desta sub-categoria. Dentre as várias manifestações, observamos que os professores licenciados destacam mais os saberes que se relacionam com o fazer pedagógico, enquanto que os bacharéis evidenciam mais os saberes específicos. Entretanto, vemos que, mesmo sendo dada relevância aos saberes, em maior ou menor escala, de acordo com sua área de atuação e de acordo com sua formação, os professores valorizam os diversos saberes docentes.

Recortamos e destacamos, nas falas dos professores, resumidamente, algumas definições, que consideramos importantes, sobre o que é ser professor universitário,

Ser professor universitário...

- É ser um transmissor de conhecimentos.
- É humanizar as pessoas e formar cidadãos.
- Significa transpor as barreiras da simples aplicabilidade do conhecimento técnico, adquirido ao longo de nossas carreiras, ao longo da vida
- Significa a transmissão do conhecimento “humano” humanizar as pessoas e formar cidadãos para que possam ser absorvidos na sociedade.
- É uma realização profissional
- É a oportunidade de retribuir para a sociedade o que eu recebi em todos os anos em escolas e academias públicas.
- É ser responsável pela formação de caráter.
- É ser formador de opinião.
- É aprender aquilo que você achava que sabia.

- É ter muitas responsabilidades e transmiti-las.
- É produzir senso crítico e favorecer a formação de pesquisadores e “perguntadores”.
- É um referencial que o aluno deve ter para a formação do seu “ser” profissional.
- O professor é um inventor.
- É contribuir para a formação do cidadão brasileiro.
- Significa contribuir, de modo específico, para o aprendizado de um determinado número de alunos.
- É um inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos.
- Significa uma meta alcançada.
- É uma grande responsabilidade.
- É formar novos profissionais para o mercado de trabalho.
- É uma forma de retribuir e contribuir com a sociedade.
- É ser um facilitador do aprendizado.
- É estar disposto a aprender com opiniões diversas e divergentes das nossas próprias.
- É reciclar sempre o conhecimento adquirido e repensar as estratégias didáticas usadas e selecionadas com base nos conhecimentos.
- É valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.
- É ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção.
- Ser professor é um prazer!

Após a análise do conteúdo das narrativas dos interlocutores, das respostas dadas no questionário e das colocações feitas durante as entrevistas, chegamos a conclusão de que as opiniões desses professores, contidas nas diversas categorias de análise, corroboram as idéias dos teóricos, em que este trabalho se fundamenta.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa buscamos investigar sobre a docência universitária, em especial, sobre os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas, adotadas pelos professores do CPCE/UFPI de Bom Jesus-PI, bem como aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores universitários.

Tomando como referência as falas dos sujeitos desta pesquisa, a formação desses profissionais, centrada no paradigma da racionalidade técnica, ainda exerce forte influência sobre as práticas por eles adotadas, no exercício da docência, haja vista que, segundo relatam, a formação inicial e continuada na academia priorizam o conhecimento técnico-científico, com vistas a preparação para o trabalho.

Pelas suas colocações entendemos que os profissionais docentes do CPCE/UFPI, embora, sendo novos na idade e pouco tempo de experiência, manifestam desejo de aperfeiçoamento, por isso investem na formação continuada, como constatamos, dentre eles, dois doutores, dois em fase de conclusão do doutorado, dois mestres e um com duas graduações e duas especializações.

Os professores, em sua maioria, através das suas declarações, evidenciam que estão aprendendo a ser professor, na prática, “por ensaio e erro”, ou seja, através dos erros e acertos, no cotidiano escolar, pois na sua formação inicial não foram construídos nem desenvolvidos, nas instituições de ensino superior, os saberes pedagógicos, tão necessários ao exercício profissional docente.

Os professores entrevistados comentam, ainda, que os conhecimentos adquiridos somente através da formação acadêmica, não são suficientes para dar segurança e garantir a eficácia à atividade docente. Foram unânimes em destacar os saberes da experiência, como sendo os saberes necessários, essenciais para o exercício profissional docente.

Constatamos que os professores mobilizam múltiplos saberes, os quais são incorporados e articulados em diferentes contextos da prática pedagógica, tais como, o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da formação profissional, inicial e contínua, o saber experiencial e o saber cultural.

Esses saberes docentes se constroem, não apenas de forma sistemática na academia, nos cursos de formação inicial na graduação, ou na formação continuada, nos cursos de mestrado e/ou doutorado, mas também no cotidiano da sala de aula, nas interações dos professores com seus pares através da troca de experiências e nas interações com os alunos, em diversas situações do contexto e, ainda, através da participação do docente em encontros, congressos, seminários, jornadas pedagógicas e outros eventos, que tenham como objetivo promover a discussão e reflexão sobre temáticas relacionadas à formação.

Observamos, portanto, que cada professor, de acordo com sua ótica, aponta aqueles saberes que julga necessários, visto serem esses saberes, os que orientam as suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, os professores do CPCE, no exercício da docência, lançam mão de todos os conhecimentos acumulados na sua trajetória profissional, tanto inspirados em exemplos das práticas adotadas pelos seus professores, na academia, quanto nos conhecimentos adquiridos no estudo das disciplinas, nas leituras, na troca de experiências, na interação com os alunos, ou seja, no exercício da profissão.

Ao estabelecer uma comparação entre as falas dos interlocutores percebemos claramente que os professores licenciados evidenciam os saberes relacionados aos conhecimentos didático-pedagógicos enquanto que os bacharéis valorizam mais os conhecimentos específicos e os construídos na prática docente, como podemos observar nas suas colocações ao descrever o perfil do professor universitário.

O aspecto comum observado nas narrativas dos professores com relação aos saberes docentes, considerados por eles como fundamentais, são os saberes construídos na prática, na sala de aula, é o aprender a fazer, fazendo.

Em linhas gerais, ao analisarmos os discursos dos professores acerca da sua ação docente, identificamos duas perspectivas de prática pedagógica, nessas ações docentes: a “repetitiva” e acrítica e a reflexiva e crítica

Os interlocutores referem-se à rotina da sala de aula como espaço que muito contribui no sentido de que eles podem dar continuidade a construção dos saberes docentes,

em particular o experiencial, partindo do entendimento que este saber começa a ser construído desde as suas experiências pré-profissionais, saberes estes adquiridos pela interação com os pares, nas relações interpessoais, nas contribuições da família, da cultura do contexto, e outros, que perpassam o cenário escolar.

As considerações feitas pelos interlocutores desta pesquisa, bem como conhecimentos adquiridos através de leituras, que realizamos, nos encaminham a entender que, o contexto em que vivemos requer que a universidade esteja preparada para responder às exigências da contemporaneidade e que o profissional seja dotado de saberes polivalentes, amplos e sólidos, para atender às demandas, às peculiaridades e ao caráter multifacetado da sociedade e da profissão docente.

Para que as universidades estejam preparadas para atender às demandas do contexto, faz-se necessário uma mudança nas políticas e nos projetos de formação de professores.

Portanto, na busca de caminhos que melhorem a qualidade da educação, as instituições devem promover, dentro da própria universidade, junto aos docentes, oportunidades para o desenvolvimento de trabalho em equipe para estudo e planejamento; criar e organizar ações e oportunidades de formação continuada; proceder constatare revisão das práticas e conteúdos desenvolvidos; e, ampliar os espaços que possibilitem a discussão, reflexão e resolução de problemas educacionais, profissionais e institucionais.

Face ao exposto, concluímos que se faz necessário a criação de condições objetivas e subjetivas, que propiciem à

implementação de um projeto de formação continuada de professores, que tenha como pressuposto a reflexão individual e coletiva, sobre a prática docente desenvolvida nas universidades, mediante múltiplos e variados tipos de canais formais e informais de comunicação e informação, levando em conta que o professor universitário é o agente determinante do processo acadêmico e é ao mesmo tempo um agente determinado, por fatores estruturais e conjunturais, que tem influenciado o cotidiano da instituição universitária.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomenta os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, através de diferentes experiências, e que estas experiências ocorram no interior das instituições educacionais, com vistas a obter a mudança individual e também, institucional. Assim sendo a formação centrada na instituição, transforma essa instituição, em um lugar de formação prioritário, em relação a outras ações formativas, propiciando, dessa forma, o desenvolvimento da colaboração entre os profissionais de educação, possibilitando aos professores, elaborarem conjuntamente, suas próprias soluções para os problemas da prática, com que se defrontam.

Esse empreendimento proporciona a formação de professores, num processo de autodeterminação, baseado no diálogo, ao mesmo tempo em que redefine os papéis, as funções e as finalidades da instituição educacional. Assim sendo, os projetos de formação de professores deve levar em conta o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas, sobre a própria prática docente, que tenha como meta principal, aprender a interpretar, com-

preender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária e interativa.

Outra forma que promove a produção de saberes docentes são as pesquisas e as leituras, disponíveis nos diversos canais de comunicação. Enfim, os saberes docentes se constroem de forma gradual e gradativa no decorrer de toda a trajetória de vida, tanto no plano pessoal, social e, sobretudo, profissional.

Cabe lembrar que, entre as diversas funções da universidade destacamos a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da cultura e da técnica; bem como, o apoio técnico e científico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade; e ainda, a preparação dos educandos para o exercício de atividades profissionais, no contexto social, que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos, nas suas atuações contextuais.

Entendemos que hoje, as aprendizagens que são propostas a diversos níveis de ensino, são o corpo de conhecimentos, caracterizado nas formulações de descobertas, relatos e elaborações, constituídos ao longo dos anos, cabendo ao professor, como mediador do processo, entre a comunidade, os saberes, o contexto e o aluno, ter o domínio da estrutura dos conteúdos, levando em conta as expectativas e anseios da comunidade em que está agregado, escolhendo as formas mais adequadas e eficazes de atuação profissional, enquanto docente, levando em conta que, qualquer ação didático-pedagógica deve considerar o aluno, como o centro do processo, e estar centralizada justamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar, operacionalizando sua prática como um facilitador da aprendizagem, como um prático reflexivo,

capaz de provocar a cooperação e participação ativa dos alunos.

Esperamos que a divulgação do conhecimento obtido neste estudo, possa contribuir, de forma significativa, para mudanças, outros estudos, novas ações, apoio a discussões e elaboração de propostas diferenciadas, nas aulas no contexto da universidade, assim como nas abordagens, em atividades de encontros com professores, palestras, atividades de extensão e outras, de forma que os leitores possam ampliar suas reflexões a respeito dessa temática - formação de professores universitários, e sua articulações com os saberes docentes e práticas pedagógicas, mobilizadas pelo professor universitário, temas esses que, no momento, são considerados primordiais, para que as instituições de ensino superior assumam seu papel formador, na busca da melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Identidade e vida de educadores Rio-grandenses:** narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BANDURA, A. **Teoria da aprendizagem social.** New Jersey – Englewood cliffs. 1977

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BOFF, L. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, São Paulo:

EDUSC, 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BOZZETTO, I. M. História de Vida: formação e profissão. In: MARTINAZZO, C. J. **História de vida de professores**. Rio Grande do Sul: Inijuí, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_%20final_coneb.pdf>. Acesso em 23 fev. 2010.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXXXIV, N. 248, 23 dez. 1996.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN's**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: estratégias de supervisão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.41-53.

BRUNER, Jerome S. Uma nova teoria da aprendizagem.

Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1966

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-30.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes interrelacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER,

M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010. p. 55-61.

ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FARIA, E. T. Mediação e interação no ensino superior. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afontamento, 1975

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

GRILLO, M. C. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior:** sete olhares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUARNIERI, R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUEDES PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores:** saberes identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, M-C. **Cheminer vers soi.** Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento

de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.31-39.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A prática pedagógica de professores não licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C.; COMARÚ, P. do A. A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. In: ENRICONE, D. (Org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____; FINGER M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In:

NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 2010.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBANT, P. **História de vida**: teoria e prática. Oeiras- Portugal: Celta Editora, 1999.

REIS, A. **Gurguéia**: O vale da esperança. Brasília: INCRA, 1995. 316 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

_____. A formação continuada de professores universitários : da necessidade ao uso de canais intermediários de informação. In: MORAES, M. V.; MARTINS FILHA, F. (Org.). **20 anos de história**: coletânea de estudos e trabalhos de informação. 1 ed. Vitória: EDUFES, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação: polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a**

sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Sousa, M. C. F. de. A formação de professores no 1º CEB no período revolucionário: o envolvimento como analisador da formação. **VIII Congresso da SPCE-** Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, sob a temática “Cenário da Educação/Formação: novos espaços, culturas e saberes”, Escola Superior de Educação, do Instituto Politecnico de Castelo Branco, 7-9 ago, 2005.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006.

_____; MIGNOT, A. C. V. **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2008.

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

_____; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre a sala docente. **Anais.** Fortaleza: UFCE, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São

Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. Tendências da educação superior para o século XXI.

Cadernos UNESCO Brasil. Brasília, UNESCO, 1998 .

VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. (Org.). **Narrativas docentes:** trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SOBRE A AUTORA



Aldina de Figueiredo Cunha, nasceu em Bom Jesus – PI, em 06/11/1949. Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério e Administração Escolar pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – AEUDF. É especialista em Administração Educacional, pela Associação Salgado de Oliveira –

ASOEC do Rio de Janeiro-RJ, Especialista em Ensino, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Aos 15 anos de idade iniciou suas atividades profissionais no magistério, na cidade de Floriano-PI. Em 1973 mudou-se para Brasília-DF ingressando na Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando como professora do Ensino Básico, na Educação

Infantil, e séries iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente, na formação de professores, no Curso de Magistério do segundo grau (Escolas Normais). Durante sua trajetória, na SEC/DF desempenhou diversas funções e cargos, tais como: Coordenadora, Apoio Administrativo e Pedagógico, Diretora Pedagógica e Diretora de Escolas Públicas. Em dezembro de 1996 aposentou-se. Após a aposentadoria passou a trabalhar como Diretora de Instituições Particulares e como professora no Ensino Superior, na Faculdade Compacto de Ciências Gerenciais – FACCIG, em Brasília-DF. Em períodos especiais, compreendidos entre 2002 e 2006, ministrou disciplinas na Universidade Estadual do Piauí –UES-PI. A partir de setembro de 2006 passou a atuar como professora efetiva da Universidade Federal do Piauí - UFPI, no Campus professora Cinobelina Elvas – CPCE, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Na UFPI exerceu várias funções tais como: Presidente da Comissão Própria de Avaliação – CPA, Coordenadora de Curso de pós graduação lato sensu em Educação Infantil. Atualmente, é Coordenadora de Estágio, coordenadora local do Plano Nacional de Professores da Educação Básica/PARFOR, dentre outras funções, além das atividades de regência. A autora é pesquisadora nas linhas: Formação de professores, saberes e práticas docentes na Educação Básica e na Universidade.

É com prazer que assumimos a complexa tarefa de apresentar uma pesquisa acadêmica, no caso uma obra que decorre de estudos e pesquisa que substanciaram uma dissertação de Mestrado em Educação. Prazer pelo convite recebido e pelo atendimento à solicitação da autora, Profa. Mestra Aldina de Figueiredo Cunha, pessoa da minha admiração pelo seu compromisso com o estudo, a pesquisa e com o ser professora de profissão.

Trata-se de uma obra que tem como eixo teórico a docência superior em articulação com a formação continuada, os saberes docentes e com a prática pedagógica, no exercício profissional docente. Percorre um vasto universo de autores para compor seu esteio teórico, assim como investe criativa e adequadamente na perspectiva metodológica das histórias de vida, o que viabilizou desenhar um cenário analítico dos dados que tem como escopo o entendimento de que a narratividade de cada interlocutor expressa o vivido e o compreendido acerca da docência superior, acerca de sua história e formação.

Maria da Glória Sores Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí

ISBN 978-85-509-0063-6

