José Tavares, Maria Isabel da Cunha,
Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato
(org.)

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA

Edições Hipótese

F745m Fortunato, Ivan.
Docência no Ensino Superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha / José Tavares; Maria Isabel da Cunha; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – Itapetininga: Edições Hipótese, 2019.
350p.

Bibliografia
ISBN: 978-65-80428-01-4

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

http://nutecca.webnode.com.br

OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP); Prof. Ms. João Lúcio de Barros (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 09

CAPÍTULO I – ÉTICA, AFETIVIDADE E DOCÊNCIA: ENTRELAÇAMENTOS DA DIDÁTICA 18
Carmensita Matos Braga Passos & Ana Maria Iorio Dias

CAPÍTULO II – LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y TENDENCIAS 30
Beatriz Jarauta Borrasca

CAPÍTULO III - LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR 52
Susana Aránega Español

CAPÍTULO IV – INTERDISCIPLINARIDADE NA UNIVERSIDADE DO FUTURO À CONVERSA COM PAULO JORGE FERREIRA, REITOR ELEITO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO 77
José Tavares & Carla Azevedo de Almeida

CAPÍTULO V – PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: EM FOCO O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 100
Geovana Ferreira Melo & Vanessa T. Bueno Campos

CAPÍTULO VI – TRABALHO DOCENTE: O PERMANENTE E O MÓVEL NAS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFISSÃO 122
Luís Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins & António Neto-Mendes

CAPÍTULO VII – ENSINO COM PESQUISA RESSIGNIFICANDO O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 143
Selma Garrido Pimenta & Rosana Aparecida Ferreira Pontes

CAPÍTULO VIII – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO 165
Walter Strobel Neto & Maria de Lourdes Pinto de Almeida

CAPÍTULO IX – OS DEBATES COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO CURRICULAR PARTICIPADO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR - CUMPRINDO O DESÍGNIO DA COESÃO SOCIAL E DA INCLUSÃO 184
Ana Vale & Ana Mouraz

CAPÍTULO X – PRODUÇÃO DE SENTIDO NA E DA DOCÊNCIA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR 217
Doris Pires Vargas Bolzan & Ana Carla Hollweg Powaczuk

CAPÍTULO XI – CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: BALANÇO DE UMA TRAJETÓRIA COLABORATIVA DE PESQUISA E ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO 237
Ivan Fortunato & Cláudio Luis de Camargo Penteado

CAPÍTULO 12 – FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: TEORIAS E PRÁTICAS 249
Flávia Wagner & Maria Isabel da Cunha

CAPÍTULO 13 – A CONTRIBUIÇÃO DO STORYTELLING PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 273
Patrícia Meyer, Rose Mary Gonçalves & Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau

CAPÍTULO 14 – SUBALTERNIDADE E LIBERTAÇÃO: QUESTÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 289
Maria Teresa Esteban & Fabiana Eckhardt

CAPÍTULO 15 – DOCÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE TURISMO: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2007 E 2018 NA REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM TURISMO 309

Alexandre Shigunov Neto & André Coelho da Silva

CAPÍTULO 16 – MARCOS GENERAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EM LA UNIVERSIDAD 326

Carlos Marcelo

OS AUTORES E AS AUTORAS 346

APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos na nessa coletânea “Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha”, conservam entre si a pluralidade de olhares e reflexões sobre a docência superior. A ideia de escrever um livro de inspiração ibero-americano emergiu da necessidade de conhecer experiências e compreender os movimentos da docência da educação superior nesses três países.

A docência superior está a mudar e transformar-se, porventura, não tão acelerada e profundamente como os novos tempos e a evolução societal que as novas tecnologias mais avançadas e, designadamente, as mais ligadas à informação e comunicação estão a provocar. Embora haja a convicção de que a educação superior das instituições universitárias e politécnicas não pode deixar de ser desenvolvida e otimizada numa estreita articulação entre a ciência fundamental e aplicada bem como dar atenção especial a dimensão à dimensão ética, não há dúvida de que, hoje, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm um enorme impacto em todas as transformações societais e organizacionais que estão a acontecer. A educação superior e as escolas universitárias e politécnicas não poderão ficar à margem dessa dinâmica que exige uma mudança profunda da sua própria estrutura atual e, sobretudo, futura.

A Declaração de Salamanca 2018, no IV Encontro Internacional de Reitores sobre “Universidade, Sociedade e Futuro” que teve lugar, em Salamanca, nos dias 21 e 22 de Maio, comemorativo do 8º centenário da Universidade, em que participaram mais de 700 reitores e representantes académicos de 26 países para discutir e refletir sobre a universidade do século XII sob o mais alto patrocínio de sua Majestade, o Rei de Espanha, Filipe Sexto e de sua Excelência, o Presidente da República Portuguesa, Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, é destacado um conjunto de temas que nos dão bem a ideia da realidade e urgência das preocupações e anseios que andam na mente dos principais responsáveis das universidades ibero-americanas que, nestes tempos, movem também todos aqueles que ao nível das universidade europeias, norte-americanas, africanas, asiáticas e australianas detêm os mais elevados cargos administrativos e académicos.

A reflexão e o debate centraram-se em ações e programas que são especialmente relevantes para as universidades do presente e do futuro, como:

- Flexibilizar e aplicar métodos educacionais inovadores e repensar os processos organizacionais, administrativos e de sustentabilidade.
- Fazer alianças, organizar cursos e respectivas certificações em colaboração com empresas de diferentes sectores e regiões.
- Desenvolver modelos novos e alternativos de certificação e integração com plataformas globais.
- Possibilitar ofertas de formação híbrida e programas de desenvolvimento, reciclagem no local de trabalho, no âmbito de processos de aprendizagem, pesquisa e intervenção adaptados às necessidades dos formandos e que se prolonguem por toda vida.
- Desenvolver novos diplomas especialmente relacionados com a ciência da computação, inteligência artificial, ciência de dados e tecnologia.
- Dar maior ênfase na educação humanista, bem como às competências transversais dos alunos.
- Incentivar a autorreflexão, a busca constante de boas práticas e novas ideias bem como a disposição de se adaptar e mudar, para contribuir de uma forma clara para o desenvolvimento social e territorial.

A esta luz, as universidades como lugares de construção de conhecimento e pilares essenciais e insubstituíveis do progresso e inovação científicos, deverão:

- continuar a desenvolver a pesquisa e a formação em novos moldes como uma das suas principais marcas
- adaptar-se a outros órgãos, públicos e privados, que são hoje agentes ativos na pesquisa, interagir e colaborar com eles
- perceber, ao nível local, regional, nacional e global que o conhecimento não tem fronteiras e que a pesquisa agrega valor, digamos, utiliza os seus recursos e a sua autonomia para o estudo, em liberdade e ao serviço dos interesses gerais e dos problemas que afetam e preocupam a sociedade
- fazer um esforço para informar e explicar o que se faz, o porquê e para quê; para isso, a pesquisa deve ser aberta, participativa e colaborativa, o que requer a revisão dos paradigmas de financiamento e avaliação de universidades e pesquisadores

- ser assumidamente interdisciplinar e abranger todas as áreas, dando especial atenção a um equilíbrio harmonioso e sustentável entre os avanços tecnológicos e científicos
- fomentar a igualdade e oferecer oportunidades para todos sem descriminação de crenças, de raças, de género e de culturas
- Criar e disseminar o novo conhecimento
- Desenvolver o sentido crítico e uma cultura ética e cidadã.

Também começa a ser cada vez mais óbvio que as pesquisas sobre docência superior bem como a formação e a intervenção nas instituições universitárias e politécnicas do presente e do futuro no Brasil, Espanha e Portugal bem como noutros países ao nível global, continuam a girar (mais ou menos explicitamente) em torno de um conjunto de marcadores entre os quais poderiam ser destacados: os saberes, as tecnologias e os equipamentos, a organização e os métodos, os comportamentos e os afetos, os valores de autonomia, liberdade, verdade e ética que deverão estar subjacentes à democraticidade, sustentabilidade e internacionalização.

Estas ideias atravessam e "pipocam" nos diferentes capítulos resultantes da seleção e organização do e-book "Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha", a partir de dezesseis contribuições de pesquisadores brasileiros, portugueses e espanhóis de que nos foi possível dispor e que a seguir sucintamente se enunciam.

O texto de abertura de Carmensita Matos Braga Passos e Ana Maria Iorio Dias "Ética, afetividade e docência: entrelaçamentos da didática" pretende identificar evidências das dimensões ética e afetiva, como elementos integrantes da docência e intervenientes no processo de ensino. A pesquisa, tomando por base a abordagem qualitativa, utilizou como fonte de dados a observação participante, a roda de conversa e os trabalhos escritos apresentados por alunos.

O segundo capítulo intitulado "La universidad como institución universitaria: desafíos y tendências" da pesquisadora espanhola Beatriz Jarauta Borrasca afirma que a avaliação e as competências são termos complexos por si próprios e que aumentam a complexidade quando são abordados em conjunto, o que dificulta a criação da avaliação por competências. O capítulo tem como objetivo propiciar aos professores caminhos para o entendimento sobre os muitos elementos

intervenientes no ecossistema de avaliação, oferecendo elementos para a reflexão sobre a prática e também para a construção de uma programação nessa avaliação como elemento central. Tudo isso com o objetivo de que a avaliação deixe sua única função seletiva e se torne uma fonte de aprendizagem, ocupando um lugar predominante na sequência formativa e desenhada de acordo com a metodologia utilizada.

O texto “La evaluación de las competencias en educación superior” da professoraSusana Aránega Español da Universidade de Barcelona também discute a avaliação. A autora reconhece que o conceito da avaliação é complexo e multidimensional que se mistura entre dualidades e ambivalências. De certa forma, a avaliação no ensino superior é reduzida à resolução de um teste escrito ou, quando apropriado, a uma soma de testes intercalados no tempo, geralmente de natureza memorial memorável, que é pontuada numericamente e em que geralmente não há retorno.

Os pesquisadores portugueses Tavares e Almeida no quarto capítulo discutem sobre a interdisciplinaridade na universidade do futuro: à conversa com o reitor eleito da Universidade de Aveiro - Portugal, Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira com a colaboração da Professora Doutora Isabel Alarcão. Os autores começaram por fazer a contextualização do tema em análise. Fizeram depois uma reflexão sobre os sentidos e as dificuldades de operacionalização que estão subjacentes à prática da interdisciplinaridade e apontaram possíveis estratégias para a implementar, desenvolver e otimizar com os principais atores da universidade, em geral, e da Universidade de Aveiro, em particular, designadamente professores, investigadores, estudantes e pessoal administrativo, técnico e de gestão.

Geovana Ferreira Melo e Vanessa T. Bueno Campos apresentam as interpretações de parte dos dados obtidos em uma pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, realizada em uma Instituição Federal de Educação Superior, na região sudeste do Brasil no período de 2013 a 2016. As autoras propõem reflexões sobre a repercussão de ações formativas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional de professores universitários. Destacam a necessidade de criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, como política institucional, que tenha como princípios ações contínuas, planejadas e realizadas de acordo com as necessidades formativas dos professores.

A contribuição de Luís Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins, António Neto-Mendes analisa as representações sociais que futuros professores, no início de sua formação, têm sobre a profissão docente, visando aprofundar o conhecimento do trabalho e da identidade do professor. Esse objetivo foi perseguido pela estruturação de uma pesquisa em torno de três eixos: o ensino como construção social; as dimensões do ensino e as mudanças que ocorreram devido à consolidação da "escola de massa". Os dados recolhidos sugerem representações em que sobressaem traços do permanente da profissão, particularmente a ênfase no componente instrucional da educação. Em paralelo, observam-se representações que indicam uma rutura com o passado, como o afastamento da ideia do ensinar como missão e a valorização do ensino como profissão. Nota-se também alguma resistência a determinadas funções atuais do professor. As identidades profissionais constituem um processo no qual o indivíduo e o contexto interagem. Os elementos instáveis da representação da profissão estão integrados nela, desde que percebidos como fortalecedores de seus traços estáveis.

No sétimo capítulo "Ensino com pesquisa ressignificando o triângulo pedagógico: um estudo exploratório com docentes da educação superior" as pesquisadoras Selma Garrido Pimenta e Rosana Aparecida Ferreira Pontes tematizam a formação pedagógica de professores universitários com o objetivo analisar possibilidades para o ensino com pesquisa nos cursos de graduação, de modo que a pesquisa se constitua em um elemento transformador do ato didático canônico. Discute o *triângulo pedagógico* de Houssaye, com contribuições de Pimenta; Baeza; Freire. Para fundamentar a relação ensino-pesquisa, dialoga com Chizzotti; Cunha; Severino; Pimenta e Anastasiou. Os sujeitos participantes colaboram por meio de propostas de reconfiguração do *triângulo pedagógico*. Os resultados demonstram que o ensino, sob a lógica da pesquisa, rompe com a representação triádica que enclausura o ato didático.

O texto "Formação de professores e políticas curriculares na educação superior: um debate sobre a delimitação do campo do conhecimento" de Walter Strobel Neto e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC - SC que analisa as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia. O objetivo desta produção é apresentar o Estado da Arte que tem como categorias que norteiam a investigação: Políticas Curriculares, Formação de

Professores, Políticas Educacionais e Formação do Pedagogo. A pesquisa foi financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc - Fape Unoesc, e está vinculada a um projeto macro da Rede Iberoamericana de Politicas e Processos em Educação Superior Unoesc Unicamp. Este estudo auxilia investigações que tem como base discussões sobre políticas publicas de formação de professores, por meio de um levantamento e debate junto a autores especialistas no tema, tais como Pereira (1999), Libâneo (2006), Aguiar et. al. (2006), Scheibe (2007), Scheider (2010), Gatti (2013), Casagrande (2014) entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fundamentação teorica a análise dos textos encontrados no Estado da Arte realizado no site do Scielo, Capes teses e dissertações e Capes Periódicos. Este debate entre os diversos autores contribuiu para uma possível delimitação do campo do conhecimento cientifico. A análise do objeto da pesquisa pelo que foi encontrado nos sites científicos, apresentou como resultado parcial, uma enorme e evidente manipulação de agências financiadoras internacionais e do Estado Liberal brasileiro, sobre as políticas construídas a partir de interesses voltados ao mercado capitalista. Estas imposições podem ser percebidas nas Diretrizes Curriculares da maioria da educação superior brasileira, hora privilegiando a pedagogia técnica, ora impondo ajustes não contributivos para áreas de formação como é o caso das Licenciaturas.

As pesquisadoras portuguesas Ana Vale e Ana Mouraz no texto “Os debates como estratégia de trabalho curricular participado dos estudantes no ensino superior - cumprindo o desígnio da coesão social e da inclusão” evidenciam que os modelos de produção de conhecimento que sustentam as finalidades da educação providenciada pelas Instituições de ensino superior também sustentam e enquadram a ação pedagógica das mesmas. Nessa linha de raciocínio, outro conceito estruturante que fundamenta este trabalho é o da voz dos estudantes. Se o termo pode ser entendido em diferentes contextos, incluindo os mais políticos, como o reconhecimento que os estudantes são parte integral do sistema e por isso têm uma voz que deve ser ouvida, neste texto interessa-nos evidenciar o sentido pedagógico do conceito, quer pelo reconhecimento que os estudantes são o primeiro agente da sua aprendizagem, quer pelo reconhecimento da diversidade epistémica da produção do conhecimento, quer ainda pela valorização dos acontecimentos do falar, do ouvir e ser ouvido, como produtores de competências discursiva e argumentativa. Produzir saber sobre as formas de melhor implementar e assegurar a

qualidade científica dos debates, pensados como estratégia pedagógica, no quadro da finalidade social e democrática do Ensino Superior, é o propósito deste capítulo.

A intenção do texto “Produção de sentido na e da docência: desafios na formação inicial de professores no ensino superior” de Bolzan e Powaczuk é problematizar a formação inicial nas licenciaturas, colocando em destaque a produção de sentido sobre a docência. Parte do estudo qualitativo narrativo desenvolvido com estudantes de quatro cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior do interior do RS. Como objetivo geral do estudo, compreendem as concepções relativas à aprendizagem docente de estudantes e como estas implicam em seus processos formativos. A investigação permite indicar que as vivências e as experiências ofertadas pelas IES delineiam sentidos singulares acerca da docência, os quais são responsáveis pela (re)configuração das concepções de formação dos sujeitos, direcionando seus investimentos formativos. Evidenciam que a possibilidade de engajamento nas atividades de pesquisa e de extensão são oportunidades que demarcam diferenças na formação, indicando que essas vivências não apenas ampliam os horizontes da profissão, como caracterizam um processo formativo tão significativo quanto estar na sala de aula na universidade. Portanto, a vivência da alternância pedagógica na formação é fonte de amplificação de sentidos para o estudante/futuro professor, considerando-a como o processo de retomada de si e do fazer docente, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir à docência.

O capítulo de Fortunato e Penteado intitulado “Caminhos da interdisciplinaridade: balanço de uma trajetória colaborativa de pesquisa e ensino na pós-graduação” faz uma análise crítica da própria produção (que se pretende) interdisciplinar, e de trabalho colaborativo de ambos no ensino da pós-graduação, em um programa interdisciplinar.

O estudo de Flávia Wagner e Maria Isabel da Cunhafaz parte de uma pesquisa mais ampliada sobre as “competências pedagógicas e o sentido da formação continuada para os Professores da Educação Superior”. Está apoiado numa pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, e em fontes consideradas como o estado da arte sobre a formação para Professores Universitários, envolvendo a formação continuada, a formação formal, não formal e informal, assim como as abordagens de formação continuada centralizada, semicentralizada e descentralizada. Tem como objetivo “compreender as características de uma

formação continuada emancipatória" e busca dar resposta para a indagação a respeito de "quais são as características de uma formação continuada emancipatória"? Entre os resultados alcançados, destaca-se o entendimento de que existem ações de formação continuada exitosas, cujos características estão pautadas na autonomia e cooperação mútua dos professores, na pesquisa sobre o ato de ensinar e aprender, no respeito às necessidades de formação de cada professor, se inscrevendo numa perspectiva de formação semi-centralizada e descentralizada. Assim, a formação continuada emancipatória envolve não só metodologias ativas que incluam os professores no planejamento, execução e avaliação, como também, exige um alto grau de compromisso do professor universitário para ter consciência sobre suas necessidades de formação, tendo em vista a busca das competências profissionais necessárias à atuação na docência universitária.

O objetivo do capítulo de Patrícia Meyer, Rose Mary Gonçalves e Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgeraué descrever a contribuição que o *storytelling* pode ter na formação continuada de professores universitários. *Storytelling* é uma forma de comunicação que narra uma vivência individual que pode desencadear trajetórias coletivas e colaborativas de desenvolvimento de pensamento e ação, além da reflexão individual acerca dos avanços e retrocessos no processo. O texto aborda as características de um *storytelling,* sintetiza as ações essenciais para a sua produção e apresenta uma pesquisa relacionada ao tema. A pesquisa foi realizada por meio de observações participantes de atividades de formação docente e de entrevistas semi estruturadas com 32 docentes adotando como metodologia de coleta e análise de dados a *grounded theory*, ou teoria fundamentada nos dados. A transcrição na íntegra das entrevistas foi analisada com apoio do software ATLAS.ti. A pesquisa aponta, dentre outros, que contar histórias das salas de aulas universitárias de forma sistematizada é útil à docência.Embora o desafio do engajamento dos professores universitários em ações de formação continuada destinadas a aprimorar a docência seja evidente, considera-se a adoção do *storytelling* como uma estratégia informal de aprendizagem a ser articulada com outras frentes em um processo permanente e orgânico de desenvolvimento profissional da docência em professores universitários.

O décimo quarto capítulo "Subalternidade e libertação: questões e perspectivas para a formação docente" das pesquisadoras Maria Teresa Esteban e Fabiana Eckhardt discute a formação docente de estudantes das classes populares,

entendida em sua complexidade e como um dos fios de uma trama social igualmente complexa. Seu ponto de partida é o diálogo sobre o processo formativo com estudantes que cursam Pedagogia, em uma universidade privada, e se inscrevem em espaços periféricos - por residirem em periferias urbanas e por seu pertencimento social. A pesquisa das autoras debruça sobre o cotidiano de um curso de Pedagogia, que recebe predominantemente estudantes de classes populares, em busca de compreender, por meio do diálogo com os próprios sujeitos, sua inserção na universidade, suas demandas e expectativas

O capítulo “Docência no Curso Superior de Turismo: uma análise dos artigos publicados entre 2007 e 2018 na Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo” de Shigunov Neto e Silva exibe uma análise das pesquisas sobre a Educação Superior em Turismo na Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo entre os anos de 2007 e 2018. No levantamento de dados, foram identificados treze artigos que tratam especificamente da temática Ensino de Turismo. Categorizam os trabalhos em seis assuntos: Prática Docente, Ensino em Turismo, Currículo no Ensino de Turismo, Processos de Ensino-Aprendizagem, Estado da Arte e Pós-Graduação em Turismo. Destacam que as principais temáticas investigadas nos artigos foram Processos de Ensino-Aprendizagem, Estado da Arte e Pós-Graduação em Turismo, respectivamente.

O texto “Marcos general de investigación sobre la enseñanza em la Universidad” do pesquisador espanhol Carlos Marcelo, agora publicado em forma de capítulo de livro, apresenta uma discussão interessante e atual sobre a problemática do ensino universitário.

Esperamos que as pesquisas ora apresentadas possam contribuir para a reflexão sobre a temática da docência na educação superior e possa gerar novas pesquisas e publicações.

José Tavares, Maria Isabel da Cunha,
Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato
Organizadores

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- - - - -

CAPÍTULO I - ÉTICA, AFETIVIDADE E DOCÊNCIA: entrelaçamentos da didática

Carmensita Matos Braga Passos & Ana Maria Iorio Dias

A profissão docente, suas características, a forma de desempenhá-la, sua importância e as exigências que recaem sobre ela variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação, ao ensino e à aprendizagem nos variados tempos e espaços. Compreender a profissão docente pressupõe entender a complexidade do ensino como prática social que constitui o seu eixo.

Como prática social, o ensino é dinâmico, multidimensional, interativo, sempre inédito e imprevisível. É uma prática que recebe influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos e estéticos (CALDEIRA; AZZI, 1997; CANDAU, 1998; PIMENTA, 1997, dentre outros). Sem perder de vista esta compreensão, o presente trabalho focalizará as dimensões ética e afetiva presentes no ensino, partindo da compreensão de que a Didática tem, entre seus objetivos, oferecer subsídios teórico-práticos para uma compreensão crítica e contextualizada do ensino. A tomada de consciência da presença da ética e da afetividade no trabalho do professor faz parte da trajetória em direção à apreensão do ensino em sua multidimensionalidade.

Desta forma, tendo como objetivo identificar evidências das dimensões ética e afetiva, como elementos integrantes da docência e intervenientes no processo de ensino, esta pesquisa, tomando por base a abordagem qualitativa, utilizou como fonte de dados a observação participante, a roda de conversa e os trabalhos escritos apresentados por alunos, o que descreveremos mais adiante, neste texto.

Dimensões ética e afetiva como elementos integrantes do ensino

Uma das características mais marcantes do trabalho docente é o fato de ser interativo. O ensino dirige-se a seres humanos, ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Tardif (2002) entende que o *objeto* do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. O professor trabalha com sujeitos individuais e heterogêneos, com diferentes histórias, ritmos, interesses necessidades e afetividades. Isso torna as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações ou esquemas predefinidos de ação.

Além de individual, o *objeto* do trabalho docente é também social. Sua origem de classe, etnia e gênero o expõe a diferentes influências e experiências que repercutem em sala da aula, provocando diferentes reações e expectativas no professor e nos alunos. Neste sentido, Tardif (2002, p. 130) alerta para a noção de que "o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor". O aluno oferece resistências, apresenta variações de humor, de motivação, dificuldades, emoções, não tem um comportamento linear, previsível. Pode estar aparentemente atento, mas seu pensamento apresenta-se distante; pode não participar com intervenções orais, mas acompanhar o desenvolvimento da aula, estabelecendo suas relações. Além disso, todas as experiências pessoais e sociais estão mediando o que acontece em sala de aula. Não é, portanto, uma situação de fácil controle, como seria se o objeto fosse inanimado, material, que permanecesse amanhã do mesmo jeito que se deixou hoje (se não houver interferência de outro sujeito no objeto).

As características destacadas evidenciam a presença das dimensões ética e afetiva no desenvolvimento do ensino. É fundamental perceber que, ao trabalhar um conteúdo, desenvolver uma atividade ou aplicar um instrumento de avaliação, estas questões estarão inevitavelmente interferindo no processo. A escola é um local, por excelência, de troca de saberes e conhecimentos e, nesse sentido, professores e alunos devem ser críticos e envolvidos afetiva, ética e cognitivamente com o que (o como e o porquê) é ensinado e aprendido (FREIRE, 1996; SOUZA, 1997; MORALES, 2001; SALTINI, 2008).

O professor em formação deve ser orientado a perceber que a dimensão afetiva, presente nos processos de ensino e de aprendizagem, pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador da aprendizagem.

> Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

O clima afetivo desencadeado em sala de aula tem interferência direta no que nela ocorre. Em função disso, é que se gosta ou não de assistir à determinada aula; sente-se à vontade ou constrangido para expor dúvidas e participar das atividades; tem-se ou não prazer em estudar determinado assunto ou matéria; aprende-se a

gostar ou não gostar de uma disciplina; sente-se motivação, interesse, aborrecimento ou tédio para as atividades escolares ou acadêmicas.

Para Piaget (1995), o desenvolvimento intelectual envolve dois componentes principais e inseparáveis: o cognitivo e o afetivo. No componente afetivo, incluímos sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções, dentre outros; toda ação e todo pensamento incorporam aspectos cognitivos e aspectos afetivos. Assim, a afetividade e a inteligência são indissociáveis, e nos impulsionam quando da realização de atividades. Dessa forma, entendemos que os alunos apresentam uma aprendizagem mais significativa quando se consideram seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem a sua realidade e a suas necessidades.

Vygotsky (2004) utiliza-se do termo função mental para processos como pensamento, memória, percepção e atenção. Para esse autor, a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. O pensamento pode originar-se na motivação, que inclui necessidades, interesses, impulsos, afetividade e emoção. Por isso, só é possível compreender o pensamento humano quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Por sua vez, para Wallon (1975), a dimensão afetiva está no centro de tudo, seja no desenvolvimento pessoal, seja na construção do conhecimento. É por meio da afetividade que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades, expressa suas aprendizagens e suas dificuldades de compreensão (DE LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

A presença das dimensões ética e afetiva e as peculiaridades do *objeto* de trabalho docente levam Tardif (2002) a afirmar que a prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais e envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

> Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Por ser um trabalho interativo, o ensino exige investimento pessoal do professor para garantir o envolvimento do aluno, para despertar seu interesse e participação, e para evitar desvios que possam prejudicar o trabalho. Por esse motivo Tardif (2002) acentua que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho, o que ele denomina de *trabalho investido*, ou seja, no desempenho de seu trabalho o professor, empenha e investe o que ele é como pessoa.

> Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho quotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo.
> [...]
> Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se de uma certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos (TARDIF, 2002, p. 142).

Assim é que rapidamente os alunos diferenciam seus professores pelas características pessoais: o introvertido, sério, o mais extrovertido, brincalhão, o carismático, amigo, frio, distante, organizado, competente, seguro. São peculiaridades pessoais que integram o exercício da docência e afetam o trabalho que o professor desenvolve, por meio de suas decisões, atitudes, escolhas, a forma como enfrenta os problemas que se apresentam, atestando que a dimensão ética faz-se necessariamente presente.

Outra manifestação da ética no trabalho do professor suscitada por Tardif (2002) diz respeito ao fato de que, trabalhando com grupos, o professor não pode deixar de atingir os indivíduos. Segundo o autor esse problema nunca é resolvido de maneira satisfatória do ponto de vista ético, pois “os professores nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa” (2002, p. 146). Alguns professores procuram adotar, no seu dia a dia, estratégias próprias de atendimento, distribuição da atenção e acompanhamento de seus alunos, estando sempre atentos a essa tensão entre o individual e o coletivo. Outros ignoram essa particularidade da docência e seguem seu trabalho de modo homogêneo, sem se preocupar com as individualidades. Os

dois casos estão afetados pela ética, uma vez que envolvem decisões, valores, relações de poder, são atitudes que se pautam em concepções e trazem repercussões para a formação do aluno.

Outra questão ética, apresentada pelo autor, refere-se à forma como o professor torna acessível ao aluno o conhecimento a ser trabalhado. O professor tem um domínio de conhecimentos diferente daquele dos alunos, e a forma como interage com eles ao trabalhar esse conhecimento envolve um problema ético para o qual nem sempre dispensa a devida atenção. A abordagem que dá ao conhecimento a ser aprendido demonstra preocupação com a base cognitiva que o aluno traz, ou não leva em consideração esse aspecto? Apresenta o conteúdo de forma a despertar o interesse do aluno? Relaciona com a realidade? Dá um enfoque fragmentado ou interdisciplinar? O trabalho com o conteúdo expressa valores, concepções, opções; compromete-se com um determinado tipo de visão de ensino; contribui para a formação de determinadas aprendizagens.

Tendo como objeto de trabalho o ensino, a disciplina Didática deve contribuir para que o licenciando compreenda que as atitudes do professor e o modo como se relaciona com a docência, com o conhecimento e com os estudantes, seus valores, seus interesses e gostos, são também elementos formadores.

> [...] os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho (TARDIF, 2002, p. 145).

Pimenta e Anastasiou (2002) também apresentam elementos que contribuem para a compreensão da ética como integrante do trabalho docente, já que pressupõe intencionalidades, objetivos, definição de caminhos para o alcance desses objetivos:

> Assim, de um lado, é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir

> objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos ou psicológicos, função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os numa estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 16).

Ao exercermos a docência, necessitamos de uma espécie de código de ética, uma vez que, na interrelação entre o docente e seus alunos, há sempre uma ação social compromissada. Para Vázques (1995) a ética, como ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, envolve um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que norteiam os caminhos da sociedade. Uma postura ética, portanto, emerge da percepção do que ocorre dentro de cada um(a) de nós, recuperando valores morais básicos para orientação de comportamento e, dessa forma, delinear caminho(s) de (re)construção social em direção a uma vida melhor.

Por isso, o papel do professor, como formador de profissionais, nessa recuperação de valores éticos, é, a nosso ver, o de empreender aulas interdisciplinares, que estimulam a criticidade, que buscam integrar ensino e pesquisa, que transmitem o conhecimento científico de modo didático e coerente com sua conduta – como agente de transformação.

Pelo exposto, constata-se que o trabalho que o professor desenvolve abrange a dimensão ética e afetiva. Neste sentido, no desempenho de seu trabalho, jamais estará apenas apresentando um conhecimento neutro, impermeável. Sua posição, decisões, escolhas, comportamento, atitudes e a forma como gerencia a sala de aula, os conteúdos e as interações interpessoais, seus sentimentos e suas emoções, influenciam o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de seus alunos.

Evidências das dimensões ética e afetiva no ensino

Tendo como objetivo identificar evidências das dimensões ética e afetiva, como elementos integrantes da docência e intervenientes no processo de ensino, a pesquisa foi realizada no âmbito da disciplina Didática, ministrada para o curso de Pedagogia numa universidade pública federal. Participaram 44 estudantes

matriculados na referida disciplina nos semestres letivos de 2013.1 e 2013.2. As fontes de dados utilizadas foram a observação participante, a roda de conversa e os trabalhos escritos apresentados pelos alunos.

Logo no início da disciplina, é comum constatar que o aluno traz uma visão um tanto mágica da Didática. No primeiro dia de aula, seja por meio da roda de conversa, seja através de desenhos, pedimos que a turma expresse sua expectativa em relação à disciplina. A grande maioria espera que a disciplina possa ensiná-los a ensinar. A dimensão técnica, metodológica e instrumental é muito presente na fala dos alunos. Na compreensão inicial, Didática e metodologia são praticamente sinônimos. Um dos objetivos da disciplina é desconstruir essa compreensão de que existe um modo de ensinar a ser aprendido e trabalhar princípios e referenciais que possam orientar o professor no desenvolvimento da docência. Neste sentido,

> [...] o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 58).

As atividades iniciais da disciplina procuram desconstruir por meio de leituras, discussões de questões reflexivas e problematizadoras, a visão normatizadora e instrumental de Didática. A compreensão das características do ensino como prática social, concreta, complexa, inédita, imprevisível inserida num contexto sócio-histórico que tem trazido elementos desestabilizadores para o exercício da docência evidencia a inviabilidade de uma abordagem por meio de receitas metodológicas.

A conscientização da presença da dimensão ética e afetiva no exercício da docência é parte do percurso para a construção de uma compreensão de ensino contextualizada e multidimensional.

No cerne da compreensão das características da docência, os estudantes são convidados a buscar em sua memória a figura de um professor que tenha marcado sua vivência discente. Num primeiro momento, as lembranças são compartilhadas e em geral a atividade é envolta em muita emoção. Os estudantes se dão conta, através de seus próprios relatos e dos relatos dos colegas, de que sentimentos, afetividades, atitudes, comportamentos, valores e posicionamentos assumidos pelos

professores interferem no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida os estudantes redigem uma carta falando sobre as repercussões em sua formação, deixadas por esse professor.

Foram analisadas 54 cartas dos alunos participantes da disciplina. Destas, 40 se referiram a lembranças positivas e 14 apresentaram lembranças negativas. Chama a atenção que, na população investigada, predominaram recordações agradáveis e prazerosas, trazendo consequências positivas para a formação dos sujeitos investigados. As lembranças agradáveis e prazerosas, com consequências positivas para a formação dos sujeitos expressaram amor, carinho, simpatia, amizade, como se pode perceber nos relatos abaixo:

> *Para mim você foi mais além do que ministra do conteúdo de história. Você foi amiga atenciosa, compreensiva cuidadosa, paciente, conselheira. Você foi professora!*
>
> *Lembro-me perfeitamente do carinho que a senhora tinha por nós. Hoje essas demonstrações de afeto fazem com que eu seja melhor na vida dos meus alunos*

Expressões de confiança no aluno e incentivo:

> *Certa vez o senhor me chamou para resolver um importante exercício de Matemática no quadro, e eu com minha imensa timidez e medo respondi que não iria. Logo o senhor com bastante cautela insistiu com delicadeza e eu finalmente fui tentar resolver o tal exercício. Embora não tivesse acertado a resposta, e por isso ficado com o semblante triste e envergonhado pelo erro, o senhor me surpreendeu com seu sábio discurso, mostrando-me que erros também fazem parte da aprendizagem e que por isso não preciso me culpar ou me julgar incapaz. A partir desse dia percebi que o receio de falar e de me expressar em público havia diminuído consideravelmente, o que me ajudou a não mais me envergonhar.*

Exemplos de profissionalismo, prazer e compromisso com a profissão:

> *Eu assistia suas aulas com muito prazer, pois para além daquilo que ensinava em sua disciplina, ela conseguia transmitir aos seus alunos o prazer que tinha de ensinar.*
>
> *Simplesmente, queria dizer o quanto seu empenho e atenção foram valiosos para minha formação como pessoa.*
>
> *A paixão pela profissão contagiava.*

Aulas com metodologias interessantes:

> *Seu jeito engraçado de dominar o conteúdo, sempre dinâmico, mostrando que a disciplina é algo vivo.*
>
> *Foi por causa de sua metodologia que foi possível formar alunos mais politizados que a partir de discussões mais abrangentes, com diversos temas, que nós alunos passamos a gostar de procurar leituras, sobre temas nunca antes estudados, a curiosidade por economia, política e outros temas afins.*
>
> *O seu modo de ensinar é a lembrança mais marcante que eu tenho na construção do meu gosto pelos estudos. Através de suas aulas descobri que a aprendizagem não acontecia somente por meio de metodologias enfadonhas, cristalizadas na memorização obrigatória, mas no prazer da descoberta.*

Atenção a questões individuais:

> *Em determinado momento da minha vida, estava passando por problemas familiares, houve uma regressão das minhas notas. Você teve a sensibilidade de identificar e interessou-se de verdade pela minha situação, tanto que dedicava uns minutos do seu horário de almoço, para conversar, me motivando, me aconselhando.*
>
> *A professora me fez sentir especial*.

A socialização das experiências dos estudantes foi evidenciando que as aprendizagens que os marcaram são carregadas de conotações emocionais, sentimentais, valores, interesses, escolhas, ou seja, de aspectos afetivos e éticos.

Mesmo em número menor, os elementos negativos também marcaram as lembranças trazidas pelos alunos: falta de paciência, intolerância, grosseria, autoritarismo, falta de compromisso, omissão, ausência de diálogo, indiferença e distanciamento do aluno, desprezo e constrangimento para com o aluno, discriminação, reprovação em massa. Os relatos abaixo ilustram algumas dessas situações:

> *Dificilmente sorria ou nos tratava com carinho.*
>
> *Tive crises de ansiedade. Chorava toda vez que me atrasava, pois sabia que você ia brigar comigo.*
>
> *Sua presença arrogante e negativa invadia o ambiente. O uso constante da palavra "nefelibata" para se dirigir a nós, era seu modo "carinhoso" de nos chamar de "abestados", "idiotas", "avoados". Passei todo aquele ano, quando então cursava a 8ª série, sem*

> *aprender nadinha. Eu não aprendi nada, e hoje sei que não foi por burrice, mas por bloqueio. Graças ao senhor e suas grosserias, o meu ódio pela matemática se consolidou.*

Os dados coletados atestam que ensino como uma prática social multidimensional e interativa não está isento da intervenção da afetividade e da ética. As atitudes do professor, sua forma de se relacionar com os estudantes, de resolver os problemas que se apresentam, sua forma de agir e reagir diante dos fatos que acontecem, os valores, interesses e concepções que fundamentam seu fazer docente, estão impregnadas de afetividade e ética. Como nos lembram Tardif e Lessard (2005, p. 159):

> *Na realidade não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de "motivação" não é nada mais do que tal envolvimento. Ele pode ser suscitado de diversas maneiras (recompensas, punições, etc.). Mas, em todo caso não se trata de um processo estritamente racional e faz apelo a emoções "positivas" ou "negativas".*

A atividade, mobilizando as lembranças dos estudantes, revivendo experiências, resgatando seus sentimentos e emoções, evidenciou que não há ensino sem a intervenção das dimensões ética e afetiva. Jamais um professor entra numa sala de aula e apenas apresenta o conteúdo de sua disciplina. Ao expô-lo, o professor expõe-se, mostra-se, revela-se. Nesse processo, por se tratar de uma profissão que envolve interações humanas, o professor ensina, forma, influencia, gera, constrói, envolve.

Em síntese, os dados coletados evidenciaram que o agir, reagir, interagir do professor, misturam conhecimentos sentimentos, emoções, valores, interesses e escolhas, que trazem consequências formativas para seu aluno. Ensinar não envolve apenas a dimensão cognitiva, ou habilidades intelectuais.

A interação entre professor, aluno e conhecimento é marcada por aspectos emocionais, sentimentos, interesses, intenções. Não há ensino nem aprendizagem puramente racionais, intelectuais, nestes processos interferem, dentre outras, as dimensões efetiva e ética, conforme atestaram as experiências relatadas pelos sujeitos pesquisados.

Percebemos, ao longo de nossa experiência e nessa pesquisa realizada que, nem sempre, os próprios docentes têm efetiva compreensão da dimensão política de

seu trabalho (RIOS, 1997; 2006). Disso decorre a necessidade de refletirmos continuamente acerca da prática docente, para nos certificarmos de nossos conceitos éticos, articulando-os à nossa ação cotidiana, em direção à transformação social, educacional, didática – no/do trabalho e na/da vida.

Concordamos com Castanho e Veiga (2002), que nos chamam a atenção para a urgência de pensar e praticar uma nova forma de ensinar e de aprender, que ouse na inovação das práticas pedagógicas em sala de aula, mesmo que por caminhos inseguros e com riscos, abstraindo-se do poder docente, do medo de dividi-lo com alunos, e se desprender de racionalidade técnica, única, absoluta, pondo em movimento e ação outras habilidades que não apenas as cognitivas e técnicas.

É fundamental, pois, formação docente, inicial/acadêmica e contínua/institucional, para cuidar de elementos teóricos e práticos voltados para a superação de formas arcaicas e reducionistas do ensino, (re)construindo saberes relativos aos domínios afetivos e éticos.

Referências

CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. (1997) Didática e Construção da Práxis Docente: Dimensões Explicativa e Projetiva. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (orgs.), Alternativas do Ensino de Didática. Campinas: Papirus.

CANDAU, V. M. (1989) A Didática em Questão. Petrópolis, RJ: Vozes.

CASTANHO, M. E. L. M.; VEIGA, I. P. A. (orgs.) (2002) Pedagogia Universitária – A aula em foco. Campinas, SP: Papirus.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (1982) PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

FREIRE, P. (1996) Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.

MORALES, P. (2001) A relação professor-aluno: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola.

PIAGET, J. Abstração reflexionante: relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G. A Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor: uma Experiência de Ensino e Pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (orgs.). Alternativas do ensino de didática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. (2006) Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez.

RIOS, T. A. (1997) Ética e competência. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época).

SALTINI, C. J. P. (2008) Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: Wak.

SOUZA, M. P. R. (1997) Repensando o lugar dos afetos na sala de aula: os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo: FDE (p.159-174).

TARDIF, M. (2002) Saberes Docentes e Formação Docente. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (2005) O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

VÁZQUES, A. S. (1995) Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

VYGOTSKY, L. S. (2004) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1975) Psicologia e educação da infância. Lisboa, Estampa.

CAPÍTULO II - LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y TENDENCIAS

Beatriz Jarauta Borrasca

Las instituciones universitarias viven un proceso de cambio y adaptación sin precedentes. Continúan siendo sede de conocimiento, análisis y difusión científica y ejerciendo un importante papel en la profesionalización y formación de profesionales especializados. Se espera también de la Universidad una gran rentabilidad social además de una implicación significativa en la creación de riqueza y ocupación. En un momento como el actual, de recuperación económica en el que han quedado claramente expuestas las debilidades estructurales de nuestra economía, la relación de la Universidad con el entorno socioeconómico y su papel en los procesos de innovación, son aspectos apenas indiscutibles.

La Universidad, en virtud de estas tendencias, necesita analizar y replantear su misión, establecer nuevas prioridades y ajustar –hasta donde le sea posible- los enfoques y modelos tradicionales a los actuales requerimientos. Al hilo de lo expuesto, este capítulo hace referencia a la evolución experimentada por la Universidad Española en las últimas décadas, a las funciones y dimensiones de la profesión docente y a aquellas tendencias que, emergentes en la actualidad, delimitan los desafíos a los que necesitará responder en los próximos años.

Evolución histórica de la Universidad

El origen de las universidades se sitúa a finales del siglo XI. Las universidades se constituyeron como organizaciones de carácter elitista, gobernadas por la propia comunidad y dirigidas a la independencia y libertad. Es a finales del siglo XVII, con la edad moderna, cuando se intenta combinar el ideal de la libertad académica con el deseo de conseguir la igualdad de oportunidades en educación. La Universidad Europea, a partir de la revolución francesa, responde a cuatro modelos clásicos (Rodríguez Rojo, 2000):

- El modelo “napoleónico”, en el que las instituciones universitarias son públicas, financiadas a nivel estatal y dependientes del gobierno central. Su función principal es atender a la docencia. La investigación tiene también un

papel importante, pero es encomendada a institutos independientes de la Universidad.

- El modelo “anglosajón”, el cual pone el acento en el desarrollo personal del alumnado. El objetivo es garantizar una formación globalizada, y esto se consigue a través de la estancia de estudiantes en régimen de internado en los conocidos “colleges universitarios”. Este modelo de universidad tiene su origen en Gran Bretaña pero posteriormente se extendió a Estados Unidos y países de su entorno cultural directo.
- El modelo alemán, más conocido como “estilo humboldtiano”, parte de un ideal de universidad basado en la libertad académica y en la propia generación de la ciencia de manera autónoma y mediante el profesorado. Responde a un proyecto que ensalza el saber por el saber y que busca recomponer un Estado basado en el saber.
- Finalmente, contamos con el modelo de los países del Este y Centroeuropa, vigente hasta el derrumbamiento de la URSS, y caracterizado por ser un sistema desarrollado bajo la tutela de los ministerios. Las instituciones universitarias imparten titulaciones especializadas y la investigación es responsabilidad de las academias científicas, y no de las universidades.

Hasta fines de los años cincuenta del siglo pasado, la Universidad Europea ha respondido, en mayor o menor medida, a alguno de estos modelos. No obstante, se produce un cambio de rumbo entre la década de los 50 y la década de los 70, una transformación condicionada sobre todo por el establecimiento de nuevas formas de relación de la Universidad con la sociedad circundante. Esta transformación tiene como telón de fondo el acuciante desarrollo económico, posterior a la Segunda Guerra Mundial, que se produce a nivel europeo, el crecimiento y posterior decrecimiento demográfico, una transformación en la ideología de los diferentes gobiernos y la expansión del estado de bienestar. En la década de los años 60 y 70, la Universidad, abocada a la consecución de una verdadera democracia social, busca redistribuir los frutos del crecimiento económico y una mayor igualdad. Por lo que el Estado realiza una fuerte inversión en el porvenir universitario, dando lugar en última instancia a la aparición de una universidad de masas, caracterizada por la expansión cuantitativa del número de universidades y por el crecimiento en la proporción de las cohortes juveniles presentes en las instituciones de educación superior. Pero esta época de resplandor y expansión de las estructuras

universitarias, choca en los 80 con el imperante modelo neoliberal que redefine las funciones de la Universidad, aproximándolas esta vez no a las necesidades sociales sino a las demandas del mercado. La importancia que a nivel social se empieza a otorgar a otras cuestiones, como la sanidad o las pensiones, contribuye a generar la sensación de que la educación superior goza de privilegios excesivos y que su financiación debe estar sometida a una mayor racionalización.

La década de los 90, según Michavila y Calvo (1998), constituye una tercera etapa caracterizada por la aparición de nuevas variables. Más allá de las diferencias que puedan darse entre naciones y regiones, los cambios experimentados durante este período en los sistemas de educación superior se refieren fundamentalmente a la expansión cuantitativa, las restricciones financieras, los reclamos de la internacionalización de la Universidad, la diversificación de las estructuras institucionales, de los programas y las formas de estudio, la incorporación de las tecnologías y el cuestionamiento de la calidad de los sistemas universitarios y los modelos de organización, evaluación y gestión de la propia institución (Bricall, 2000).

A partir de 1995, diversos organismos internacionales empiezan a hacer énfasis en la importancia de la educación superior, señalando la necesidad de prestar mayor atención al personal docente y a su perfil de competencias profesionales. Ejemplo de ello son los documentos *"La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*", publicado por el Banco Mundial en 1995, o "*Cambio y desarrollo en la educación superior*" publicado también en 1995 por la UNESCO. Posteriormente a la publicación de este documento, se celebraron, entre 1996 y 1998, cinco conferencias regionales en La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut, desembocando finalmente en la que probablemente ha sido la reunión más significativa, la Conferencia Mundial de la Educación Superior (París, 1998), cuyos documentos "*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*" y el "*Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*" representan un firme acuerdo respecto a las acciones clave necesarias para la renovación de la formación universitaria en el siglo XXI.

Además de la creciente preocupación por la mejora de la educación universitaria, desde hace unos años empieza a consolidarse un nuevo modelo productivo, diferente al modelo industrial, que toma el conocimiento mismo como elemento generador de riqueza y desarrollo. Ya no es, en última instancia, la propiedad de los medios de producción lo que genera el desarrollo económico y

social, sino que esta cuestión debemos atribuirla a la “propiedad” misma del conocimiento (Rué, 2004). En efecto, las economías industriales, las sociedades que, en los últimos años, han encabezado el desarrollo mundial, pasan a ser economías basadas en la creación, difusión y uso masivo de nuevos conocimientos.

En el contexto español, el sistema universitario ha estado caracterizado, hasta el año 1983, por ser un sistema altamente centralizado, uniforme y profundamente arraigado a las tradiciones. La Ley de Educación de 1970 supuso un tímido avance hacia la descentralización y diversificación, siendo la Constitución de 1978 y la Ley de Reforma Universitaria de 1983, las responsables de consagrar la autonomía de las Universidades y, con ésta, las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos. Durante este período, la universidad española también experimentó una gran expansión, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de cincuenta mil habitantes. La expansión de los años 60 y 70 ocasionó una crisis de crecimiento y en poco más de 20 años la población universitaria se multiplicó por cinco. Por otro lado, hace apenas unos años, el proceso de descentralización universitaria ha culminado con la transferencia de las competencias en materia de enseñanza superior a las administraciones educativas autonómicas. Y si los 90 implicaron un incremento cuantitativo y cualitativo de las nuevas universidades, la primera década del siglo XXI se caracterizó, sin duda, por la asunción de un nuevo reto: la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Durante este último período, según Michavila (2008) y Pérez García y Serrano (2012), la Universidad Española ha tomado como referencia para sus actividades el Espacio Europeo de Educación Superior y el Programa Marco de Investigación e Innovación de la UE. Entre las fortalezas de la Universidad Española, es oportuno indicar el crecimiento de la actividad docente e investigadora, la facilidad de acceso a la educación superior, la adopción de la estructura de grado y posgrado propugnada por el EEES y, consecuentemente, el incremento de la movilidad de los estudiantes y titulados. Como debilidades, entre otras, se percibe una ineficiente asignación de recursos en las universidades y la existencia de ciertas voces críticas que afirman que los resultados de los procesos formativos a veces resultan inadecuados. A todo ello, se añade una falta de criterios claros, estables y pertinentes en el acceso y promoción docente, incrementando de manera

preocupante el número de profesores a un estado de elevada precariedad e indeterminación.

Tendencias en la Universidad Española

La Universidad es una institución en pleno proceso de transformación. Su autonomía está bastante consolidada a nivel europeo, sus funciones están bien definidas y la investigación ha experimentado un impulso importante durante los últimos años. Sin embargo, en cualquier análisis en profundidad que se haga de la institución universitaria, no podemos perder de vista los problemas de financiación que azotan a la universidad pública, las dificultades en la selección y promoción del profesorado y el actual cuestionamiento de la calidad de la docencia.

Veamos a continuación, algunas de las tendencias que se perciben en estos momentos en el contexto universitario.

Masificación y diversidad

Se hace difícil pensar en el futuro de la Universidad sin partir de una realidad que no pasa desapercibida: *aulas masificadas con un alumnado cada vez más diverso*. A pesar del crecimiento exponencial de la población estudiantil a principios de siglo, en los últimos años se está produciendo un ligero descenso en la matrícula. Esta reducción del número de estudiantes se explica por el descenso de la población joven, el fuerte incremento de las tasas universitarias españolas y el recorte que, en el 2013-2014, experimentó el sistema de becas. No obstante, la reducción del número de estudiantes es menor en proporción a la disminución de la población joven, detectándose en los primeros años de la crisis económica (2009-2011) un crecimiento en el número de estudiantes, provocado probablemente por las escasas perspectivas del mercado laboral (MECD, 2015).

Igual de importante que la evolución de la demanda social de estudios universitarios, es la transformación experimentada en la estructura de la demanda. Según el informe TRENDS (2015), de la European University Association, la naturaleza de los estudiantes universitarios difiere sustancialmente de la de antaño. Así pues, contamos con estudiantes (i) procedentes de distintos lugares del mundo, (ii) de edad avanzada y superior a la media, (iii) con alguna discapacidad, (iv) procedentes de grupos desfavorecidos y (v) de grupos étnicos minoritarios.

Esta tendencia se explica en base a diversos factores: por las estrategias de captación utilizadas por las universidades, las expectativas que la sociedad deposita en la formación universitaria en un momento de crisis financiera, la movilidad impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior y la reestructuración de las instituciones universitarias para dar acogida a un alumnado cada vez más diverso.

Descapitalización de la Universidad

Estos datos contrastan con la situación en que se encuentra el personal docente e investigador. Hoy, las universidades españolas están inmersas en una reorganización de sus plantillas. Las políticas de recortes instauradas en algunas comunidades y una política docente gobernada por la maltrecha tasa de reposición (sólo el 10% de la plantilla, si se permite), han conducido a una estrepitosa descapitalización intelectual de las universidades. La recomposición de los cuerpos universitarios genera, según la Asociación Catalana de Universidades Públicas, que la mitad de los profesores universitarios tengan una dedicación parcial a la Universidad bajo unas precarias condiciones laborales.

En otro orden de cosas, similar impacto está teniendo la crisis en otro de los ámbitos en los que la Universidad juega un papel esencial: el desarrollo de la ciencia y la innovación. El descenso de ayudas públicas a la investigación y los recortes experimentados a nivel europeo, están contribuyendo a la pérdida de líneas de investigación y oportunidades científicas que, sin duda, merman la capacidad competitiva de la Universidad Española y la formación y desarrollo de su personal académico e investigador.

Aumento y diversificación de la oferta académica

Según datos de la CRUE (2015), el sistema universitario español cuenta con 82 universidades con las siguientes características: 50 universidades públicas (47 presenciales, 1 no presencial y 2 universidades especiales: UIMP y UNIA) y 32 universidades privadas (28 presenciales y 4 no presenciales). En comparativa internacional, supone estar en la media de universidades por habitante, aunque España posee uno de los niveles más altos de precios públicos universitarios de la Unión Europea.

Otra tendencia observada en el panorama universitario es el crecimiento exponencial de las titulaciones. De las cinco titulaciones que ofertaban las universidades catalanas hace sesenta años, hemos pasado a más de setenta en la actualidad, sin contar con los doctorados y las especializaciones de postgrado. Este fraccionamiento excesivo dificulta el desarrollo de una formación integral del alumnado universitario y atenta a la necesaria contemplación global de la complejidad de la sociedad actual.

Pero además, esta expansión no se produce únicamente a un nivel cuantitativo. Aparecen nuevas titulaciones con un importante deslizamiento hacia la especialización profesional que roza con los lindares de la formación profesional de grado superior. Coexisten títulos largos y títulos cortos, títulos propios o dobles titulaciones, y la posibilidad de que las universidades elaboren sus planes de estudio con el único requerimiento de incluir en los mismos las materias troncales de los títulos generales. Como es de esperar, esto ha generado una elevada diversidad en la oferta, aspecto que ha conducido a un alto nivel de diferenciación curricular entre titulaciones.

Internacionalización de la Educación Superior y "Life-long learning"

Actualmente se sostiene con fuerza el argumento de que la obtención y evolución del conocimiento dependen, en gran parte, de los esfuerzos colectivos que realice la comunidad académica internacional. El aumento de los procesos de internacionalización de las funciones de la educación superior, la intensificación de los vínculos de investigación transnacional y la movilidad de los estudiantes e investigadores adquieren gran importancia a la luz de los actuales objetivos de integración a la economía mundial. Esta tendencia se refuerza, cada vez más, con el creciente número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, trabajan y viven en un contexto internacional, aspecto que se ve favorecido por los avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, en el actual y recurrente proceso de redefinición de las universidades, la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida toma fuerza y hace que los sistemas universitarios deban potenciar el desarrollo de las personas hacia el ejercicio pleno de sus potencialidades, garantizando el ofrecimiento de herramientas y bases que permitan a los sujetos cambiar, reconstruir, completar o especializarse más allá de sus estudios de formación inicial. En este punto, como

defiende Zabalza (2002), la formación es un recurso social y económico fundamental, que para que resulte efectivo necesita plantearse como un proceso que no se limita a los años universitarios, sino que dura toda la vida.

Nuevas competencias

Las organizaciones y empresas están exigiendo a sus trabajadores competencias que hasta recientemente no se contemplaban en los currículos universitarios como la reflexividad, el rigor, el pensamiento divergente, la iniciativa y toma de decisiones, el liderazgo o el trabajo en equipo. Para Martínez y Viader (2008), la formación universitaria –en sus diferentes niveles- debería favorecer en los titulados las capacidades de plantearse preguntas, organizar y expresar información, analizar datos y extraer conclusiones a la vez que promover un conjunto de valores y actitudes que ayuden a un ejercicio responsable de las profesiones y de una ciudadanía activa. Estas competencias, en tanto que son formas de comportamiento y de actitud intelectual, requieren ser incluidas de manera significativa en todos y cada uno de los escenarios formativos universitarios (Rue, 2009).

Estos elementos, entre muchos otros, evidencian la importancia de incorporar y consolidar en la Universidad, políticas y prácticas que vayan más allá de la formación en conocimientos académicos o técnicos y que superen la mera ocupabilidad de los estudiantes. En un contexto cambiante como el actual, agravado exponencialmente por una situación que hace del paro juvenil uno de sus escollos más pronunciados, surge la necesidad de ofrecer herramientas que ayuden a los jóvenes a convertirse en profesionales creativos y capaces de afrontar y resolver situaciones divergentes y azarosas, y a ser capaces de gestionar su incorporación al mundo laboral mediante la autocupación y el emprendimiento.

El Espacio Europeo de Educación Superior, nuevos desafíos

Poco falta para que el Espacio Europeo de Educación Superior alcance su vigésimo aniversario. La que con probabilidad ha sido la gran reforma del siglo XX de la Universidad Europea, nació en un contexto caracterizado por una gran preocupación por el rumbo que seguían los sistemas universitarios pertenecientes al viejo continente. Así lo mostraban el Informe *Dearing: Higher Education in the Learning Society* (1997*),* encargado por el gobierno del Reino Unido que pretendía establecer las bases de la Universidad del futuro. O el informe Attali, *Pour un modèle*

européen d'enseignement supérieur (1998) que identificaba las lagunas y dificultades de la Universidad Francesa para adaptarse a los nuevos retos. En el contexto español cabe citar el *Informe Universidad 2000,* más conocido como Informe Bricall. El informe, encargado por la CRUE y dirigido a motivar un replanteamiento de la Universidad Española, señalaba diversas áreas que requerían ser atendidas de manera preferente. El problema de la diversificación de las enseñanzas, la financiación de las universidades, la regulación de su personal y el desarrollo y evolución de la investigación aparecían como elementos prioritarios de mejora. En este contexto de indefinición, arrancaba el proceso de Convergencia Europea.

Se trataba de una reforma que buscaba la calidad educativa a través de la convergencia institucional de los sistemas universitarios europeos. Suponía también un intento valiente de modernizar la Universidad, enfocado a promover la convergencia entre títulos y a facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales en ejercicio, mediante la instauración de un sistema comparable de títulos, ciclos formativos y un sistema de garantía de calidad homologable que permitía el mutuo reconocimiento de esas titulaciones. El EEES empezó a tomar forma a través del diseño de titulaciones equiparables -con planes de estudio similares en cuanto a duración y en cuanto a áreas de conocimiento- y con la implementación de propuestas metodológicas que respondieran a un mismo marco común, amparado en este caso bajo el crédito europeo. El inicio de este proceso se ubica en 1999 con la declaración de Bolonia, aunque su desarrollo práctico no se produjo de forma completa hasta el 2010.

El EEES obligó a los países miembros a tener que redefinir sus políticas universitarias y a desarrollar una multiplicidad de acciones dirigidas a implementar las nuevas propuestas de cohesión. A efectos de apoyar el proceso, en España se sucedieron diversas convocatorias nacionales y autonómicas con el objeto de iniciar una discusión en torno a la reorganización de los diferentes títulos; se elaboraron los denominados Libros Blancos de las titulaciones y prácticamente todas las universidades españolas se vieron inmersas en planes piloto de adaptación al EEES y programas de comunicación y formación al profesorado y alumnado.

A efectos de favorecer la movilidad de los estudiantes, se establece el sistema de créditos europeos, el cual facilita el reconocimiento de las titulaciones realizadas en cualquier país comunitario. El crédito europeo se entiende como la

unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas y el volumen de trabajo que el estudiante necesita realizar para alcanzar los objetivos educativos. El establecimiento de un sistema común de créditos arrojaba, en sus inicios, esperanzas de mejora y cambio para las universidades como el logro de mayores cotas de colaboración entre universidades al compartir un sistema de calificaciones comparables, el fomento de la movilidad de los estudiantes, etc. Como resultado, se intensificaron los vínculos de investigación transnacionales, la creación de redes universitarias y de programas de intercambio y movilidad internacional de estudiantes e investigadores.

Pero a su vez, la instauración del crédito europeo suponía también adoptar una nueva filosofía del aprendizaje universitario basada en el trabajo del estudiante. Si bien como señalan Pozo y Monereo (2009), la propuesta educativa subyacente al nuevo modelo de Educación Superior se presentaba como polémica y discutible, se trataba de una iniciativa sugerente y pertinente al defender un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitiva de los estudiantes, con el fin de construir conocimiento en vez de recibirlo ya empaquetado y cerrado. Las directrices de Bolonia, al menos al principio, se presentaban como una oportunidad para introducir un cambio verdadero en la enseñanza universitaria, en busca de una mayor calidad de la docencia. Sin embargo, a efectos prácticos, era un enfoque que entraba en tensión con algunos hábitos muy enraizados en las universidades como la utilización elevada de la lección magistral, una escasa atención personalizada al alumnado y el desarrollo de una enseñanza fragmentada, con una fuerte tendencia a la especialización, y olvidada de los saberes humanísticos y de ciertas competencias transversales (Parejo, 2006).

En todo ello, existía también otro riesgo que tenía que ver con el peligro de responsabilizar al alumnado de su aprendizaje, apenas sin ofrecer seguimiento ni apoyos explícitos y claros. En una institución plena de rutinas de enseñanza y hábitos interiorizados, sobretodo vinculados a la transmisión de contenidos en aulas masificadas, la reforma propugnada implicaba ante todo una auténtica conversión de la cultura docente e institucional.

En cualquier caso, la idea de ubicar al alumnado en el centro del proceso educativo no podía tratarse de una simple retórica. Debía implicar una transformación cualitativa de los procesos de planificación, metodología y evaluación de las materias de enseñanza y, sobretodo, un cambio en las concepciones y

hábitos del profesorado. Desde la óptica del EEES, éste debía abandonar el rol de transmisor de contenidos para convertirse en guía, organizador o gestor de conocimiento. Y la formación necesitaba abrirse a una multitud de espacios y recursos curriculares, sincrónicos y asincrónicos, hasta el momento poco contemplados en la enseñanza universitaria, y a una gran variabilidad de metodologías.

El inicio y los primeros años del EEES no estuvieron exentos de dificultades. Una de las principales era el punto desde donde partíamos, distinto y alejado del de otros países también implicados. Estas desigualdades, como comentan Salaburu, Haug y Mora (2011), condujeron a que el proceso se iniciara en España con más pereza e incluso que se iniciara por caminos que no eran los más adecuados, como por ejemplo empezar por modificar los planes de estudio a nivel de máster cuando todavía los títulos de grado no estaban definidos. Otras dificultades son señaladas por Pozo y Bretones (2015):

- *Resistencia al cambio*, tanto por parte del alumnado como del profesorado y de la administración universitaria.
- *Cambio constante en las normativas,* aspecto que dificultó estabilizar y consolidar dicho proceso.
- *La necesidad de integrar convergencia vs autonomía,* o de cómo cada universidad generaba las herramientas y mecanismos propios para adaptar unas bases comunes consensuadas.
- *La deficitaria participación de los stakeholders.* Se destaca la puesta en marcha de un nuevo sistema sin la contribución y opinión de sus principales actores: docentes, alumnos y personal de administración.
- *Excesiva burocratización de los procesos.* Protocolos, informes y documentación reglamentaria estaban a la orden del día para poner en práctica el EEES.
- *Falta de recursos (humanos, materiales e infraestructuras) y reconocimientos institucionales.* Ausencia de los recursos requeridos para el cambio en las universidades españolas, percibiéndose además un empeoramiento de la situación profesional de los docentes, debido a la ausencia de reconocimientos y al notable aumento de la carga de trabajo.

Aunque los ritmos de implantación y desarrollo han sido divergentes según los países, en estos momentos contamos con al menos cuatro promociones de estudiantes graduados bajo la óptica del EEES. Y son muchos los interrogantes que todavía quedan por responder. Vale la pena entonces preguntarse en qué punto nos encontramos y qué ha sido de la tan debatida reforma de Bolonia.

A excepción de los informes TRENDS, elaborados por la European University Association (1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2010, 2015), son más bien escasos los trabajos que valoran los resultados del EEES en el sistema universitario español. TRENDS valora la evolución de cada país mediante información obtenida a través de entrevistas a expertos y cuestionarios a las universidades, ofreciendo una imagen aproximada del proceso de reforma a nivel estructural y de cumplimiento de objetivos. Se requieren no obstante estudios que lleven a cabo un análisis más en profundidad del impacto de las transformaciones de la Convergencia Europea en cada territorio.

Según la Comisión Europea (2015), los cimientos del Espacio Europeo de Educación Superior no son lo bastante firmes. Los países miembros avanzan en una misma dirección, sin embargo no lo hacen al mismo ritmo. Las problemáticas asociadas al proceso de convergencia detectadas en los últimos años son diversas. Por ejemplo, se constata la dificultad que los estudiantes y titulados superiores tienen para reconocer la formación realizada en el extranjero, la educación superior continúa siendo inaccesible para los jóvenes que proceden de ambientes desfavorecidos, el enfoque del aprendizaje centrado en el alumno no está completamente desarrollado y el uso de las tecnologías digitales para transformar la enseñanza y el aprendizaje es todavía deficitario.

Además de ello, cabe señalar la incompatibilidad existente entre las estructuras de las titulaciones europeas. En nuestro caso, la estructura de 4+1 plantea problemas para la movilidad internacional de los estudiantes españoles que desean cursar estudios de doctorado en instituciones europeas y para la empleabilidad de los egresados. También es un impedimento para los investigadores extranjeros que desean realizar programas de máster y doctorado en nuestro país. Gran parte de los países que firmaron la Declaración de Bolonia, han implantado el modelo de 3+2 (3 años para grado y 2 para máster), muy pocos han optado por el modelo único de 4+1 (4 años de grado y 1 de máster), por ejemplo España; pero hay también países en que los dos modelos conviven (Duque, 2013).

Este desajuste ha conducido a la aparición del Real Decreto 43/2015 por el que se establece una nueva ordenación de la enseñanza universitaria en España, que apuesta por una posición más flexible en la que coexistan Grados entre 180 y 240 créditos. El Real Decreto establece que serán las propias universidades, dentro del marco de su autonomía, las que decidan qué grados se pueden reducir a 180 créditos. Dado que el grado se dirige en mayor medida a la adquisición de una formación generalista y el título de máster a una formación especializada, las universidades podrán establecer las combinaciones Grado-Máster más adecuadas para cada título y asignarles el número de créditos ECTS más conveniente.

En estos momentos, y pese a la polémica existente por una medida que aparece cuando apenas han terminado sus estudios las primeras generaciones del Plan Bolonia, se están preparando nuevas titulaciones de 180 créditos en algunas universidades españolas. Éste es el caso de gran parte de las universidades catalanas que para este curso 2016-2017 ya ofertan grados de 180 créditos. Uno de los valores añadidos es que como son títulos nuevos, no competirán con los grados actualmente en curso. En Cataluña, la idea es contar con un sistema universitario flexible donde coexistan grados de tres y cuatro años, con másteres de uno y dos años, como sucede en otros países europeos.

El contexto profesional del profesor universitario

El profesor universitario, en cuanto docente, es ante todo una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, es decir un profesional de la educación que desarrolla, al igual que profesores de otros niveles, funciones básicas dirigidas a provocar el aprendizaje. Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), conscientes de la dificultad de definir un perfil del profesor universitario, lo definen como un profesional competente en el ámbito de su disciplina, reflexivo, crítico, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación contribuyendo a la construcción y desarrollo del conocimiento.

Son generalmente admitidas tres funciones en la profesión universitaria: la *docencia, la investigación y la gestión*. A continuación se incluye un breve análisis de estas tres funciones, incidiendo en algunas de sus características definitorias, pero no sin antes reseñar que la complejidad de la profesión docente es tal que no sólo son funciones del profesor universitario la docencia, la investigación y la gestión sino que, cada vez con más incidencia, el profesorado colabora en el desarrollo de

actividades externas (de colaboración con otras organizaciones, formación no reglada), de gestión ordinaria (evaluación, elaboración de proyectos, gestión de equipos), de difusión cultural y de proyección social de su trabajo y de los resultados de su investigación.

La función docente

Con probabilidad, la docencia es la actividad más perceptible del trabajo que realizan los profesores. La Universidad se encarga de formar a los nuevos profesionales y contribuir a la actualización de aquellos que están en activo. La enseñanza universitaria posee unos atributos que la distinguen de aquella que se desarrolla en otros niveles educativos:

- *El alumnado universitario goza de la condición de persona adulta*, con plena capacidad de elección, con unos intereses más o menos definidos a nivel profesional y vital, un importante *background* cultural y experiencial y una vida privada al margen de la Universidad (Giné, 2003).
- *Tendencia a la especialización y fragmentación creciente de los saberes*, cada vez más locales, específicos y difíciles de conectar o integrar con otros saberes. La especialización en la investigación y producción de conocimiento llega a las aulas, donde a veces los alumnos se encuentran con saberes inabarcables, diversos y difíciles de relacionar (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).
- El profesorado tiene *libertad de cátedra* para elaborar los programas docentes a partir de unos indicadores mínimos en las materias troncales establecidos por los planes de estudio. Estos programas pueden tener una alta dosis de personalización en función de la categoría, concepciones y formación del profesor que lo elabora.
- *La falta de formación didáctica del profesorado,* caracterizada por experiencias heterogéneas y desiguales debido a una falta de reglamentación legal mínima que le otorgue cierta consistencia y rigor.
- *Obstáculos en el desarrollo profesional del docente.* La inestabilidad experimentada por algunos docentes y el reconocimiento de las tareas de investigación por encima de la enseñanza, contribuyen a que el profesor perciba la actividad docente como una tarea que resta tiempo y energías a aquélla.

El profesor universitario se enfrenta a diario al desafío de fomentar a través de

su enseñanza, competencias que van desde el manejo de habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con las estructuras conceptuales de la propia disciplina hasta la resolución de problemas prácticos relacionados con la profesión. Ahora además, el docente se enfrenta al reto de incluir acciones que refuercen la dimensión personal de los estudiantes, la autonomía en la gestión del aprendizaje y el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas ante la acelerada profusión de información y conocimiento existentes en la actualidad.

Al abordar el tema de la enseñanza es necesario atender a la otra cara de la moneda e incluir alguna referencia sobre las características del aprendizaje universitario. Cabe señalar que los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje bajo diferentes enfoques (Kember, Wong y Leung, 1999; Prosser y Trigwell, 1999, Biggs, 2005). Estos dependen de las intenciones con las que afrontan una determinada tarea de aprendizaje y de las estrategias que tienen que activar para satisfacer dichas intenciones (Biggs, Kember, Leung, 2001). Para Biggs (2005), los estudiantes aprenden a lo largo de un continuo que va desde enfoques superficiales de aprendizaje hasta enfoques más profundos. El enfoque superficial responde a la intención de sortear la tarea de aprendizaje con el mínimo esfuerzo. Asociado a un enfoque pasivo del aprendizaje, los estudiantes recurren a actividades de bajo nivel cognitivo y se centran en elementos externos del contenido (una definición, datos aislados, etc.). En este caso, la tarea de aprendizaje se percibe como una imposición y los estudiantes asocian conceptos y hechos de manera irreflexiva, sin integrarlos ni comprenderlos.

Por el contrario, el enfoque profundo responde a la necesidad que los estudiantes sienten por abordar las tareas de aprendizaje de una manera adecuada y significativa. Bajo este enfoque, los estudiantes se implican en procesos a través de los cuales se aproximan al significado de lo que se enseña, relacionan los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos y trabajan por lograr una integración intencional entre teoría y práctica. Desde este enfoque, los estudiantes asumen un rol activo en su formación y actúan con el deseo de comprender los puntos principales del nuevo contenido, establecer conexiones y extraer conclusiones. Sienten que aprender es un placer y consideran las tareas a las que se enfrentan como retos y actividades personales que les van a ayudar a mejorar su conocimiento. Como reconoce Rué (2009) al analizar los enfoques de aprendizaje, la propiedad de ser “superficial” o “profundo” no depende tanto de los inputs, es decir

de aquello que se provee o suministra, como de los procesos que se activan y desarrollan para asimilarlo. De este modo, los resultados no dependen únicamente de lo que se enseña sino que, en mayor medida, del trabajo de explicitación, elaboración y reflexión que haga un sujeto con ello en una situación de aprendizaje concreta y partiendo de un nivel determinado de experiencias previas. En todo ello, el profesor tiene un papel clave como guía, organizador o facilitador de aprendizajes. Ser un buen profesor tiene mucho que ver con ser un buen diseñador de tareas y un buen facilitador de la dedicación de los estudiantes.

Al hilo de lo expuesto, los buenos profesores universitarios son fácilmente identificables como tal por parte de los estudiantes. Se caracterizan por su modo peculiar de desviarse de la rutina tradicional docente, por lograr que los estudiantes quieran aprender y que además disfruten haciéndolo. Al buen profesor se le define como un docente comprensivo, un profesional preparado y actualizado que asume su profesión con capacidad y compromiso. Se trata en general de profesores que se preocupan por la forma en que aprenden sus alumnos, por sus inquietudes y necesidades, a la par que comparten, en el aula, sus preocupaciones intelectuales como profesores y profesionales.

En la actualidad, contamos con un cuerpo sustancial de conocimiento acumulado sobre las características de una docencia de calidad. También disponemos de una cantidad ingente de información acerca del “buen profesor”. Bain (2006), en su mundialmente conocido estudio “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, define aquellos rasgos que mejor caracterizan al “buen profesor”. Según este estudio, los buenos docentes poseen un elevado dominio de sus materias de enseñanza, están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos y, en general, entienden la enseñanza como una tarea intelectual tan importante como la investigación o cualquier otro trabajo académico. En el aula y en las situaciones concretas de la práctica, tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes y se esfuerzan por crear entornos de aprendizaje en los que los alumnos puedan enfrentarse a problemas intrigantes y atractivos.

Pese a la relevancia de las aportaciones anteriores, cabe considerar que la buena enseñanza es difícil de definir, aunque sea fácil de reconocer. Tampoco es posible identificar principios ni regularidades generales acerca de la buena enseñanza. Y si así fuera posible, cabría entonces reconocer que el buen profesor no siempre actúa bajo altos parámetros de excelencia, sino que en su práctica

pedagógica existen también contradicciones, inconsistencias e incoherencias. Estas irregularidades, propias del dinamismo e imprevisibilidad de la práctica de la enseñanza, deben entenderse como oportunidades inestimables de reflexión y aprendizaje docentes. En efecto, los profesores se enfrentan a problemas, los experimentan a diario y buscan y tantean diferentes respuestas hasta dar con la solución. Reflexionan sobre sus problemas de enseñanza y deducen sus propias formas de abordarlos (Biggs, 2005). Introducir con mayor énfasis estas ideas en el contexto universitario, podría evitar mucha angustia entre el profesorado, ya que se destruye un determinado concepto de profesor eficaz que, en suma, dificulta la comunicación de los problemas e interrogantes del profesorado.

La función investigadora

Al abordar este tema es necesario considerar, junto a Barnett (2002), la elasticidad, la controversia y el control respecto a lo que hoy se considera investigación. Múltiples actividades con fines muy diversos encajan en este extenso ámbito. Sólo por citar aquellas que recuerda el autor, actualmente se considera investigación, la transferencia de tecnología, la investigación en la acción, la asesoría, el establecimiento de patentes, la solución de problemas sociales y tecnológicos y la creación de software. Y todo ello se ejecuta y produce en un mundo controvertido con grupos de investigadores que realizan grandes esfuerzos por adecuar sus productos de conocimiento a los parámetros y exigencias procedentes de los consejos financieros y de investigación.

Desde otro punto de vista, la afirmación de que existe una relación entre docencia e investigación es un tópico que aparece, con insistencia, en la literatura de los últimos años (Mesta y Espinosa, 2005; Bolívar y Caballero, 2008; Orler, 2012). Como explica Marcelo (1995), la investigación repercute en que los propios alumnos adquieran una cierta familiarización con los problemas y planteamientos actuales y con el rigor y veracidad de la disciplina que es objeto de estudio. En una investigación desarrollada por Halsey (1992), el 90% del profesorado entrevistado opinaba que la relación entre estas dos actividades era positiva. Neumann (1992) por su parte, refuerza también esta tesitura. Según un estudio realizado por la autora, una parte importante del profesorado creía en la indisociabilidad de ambas funciones.

Los resultados de estas investigaciones contrastan con otros estudios que muestran una baja correlación entre las valoraciones que los estudiantes realizan de sus profesores y el prestigio y producción científica de los mismos (Fernández Pérez, 1989; Aparicio, 1991). La diferencia existente entre los resultados de ambos tipos de investigaciones podría explicarse por el enfoque diferente que adopta cada una de ellas. Mientras que las primeras toman como punto de referencia la opinión subjetiva del profesor, las segundas se acogen a las valoraciones del alumnado contrastándolas con el estatus investigador del profesor analizado. En último término, una baja valoración entre la opinión de los estudiantes y el prestigio científico del profesorado podría justificarse por la dedicación desigual del colectivo docente a las tareas de docencia e investigación.

Este divorcio entre dos de las funciones principales del profesor universitario, enseñar e investigar, tiene una lectura sociológica e incluso psicológica (Marcelo, 1992). Por un lado, el reconocimiento y prestigio profesional (capacidad de influencia, recompensas extrínsecas e intrínsecas) lo otorgan casi exclusivamente la actividad investigadora y la producción científica. De este modo, una mediocre aptitud didáctica, según Marcelo, puede compensarse en un profesor si es un buen investigador. El caso contrario, el del buen profesor que no investiga, tendría un menor reconocimiento institucional y prestigio social. Esto, además de repercusiones económicas, influye en el ámbito de la docencia caracterizado por la desmotivación que siente el profesor al observar como el reclutamiento de docentes y el actual sistema de evaluación impulsado por las comisiones evaluadoras, se basa en parámetros relacionados casi exclusivamente con el ámbito de la investigación.

Funciones vinculadas a la gestión

Los profesores son miembros activos de una comunidad política y tienen que colaborar en la gestión de la docencia, de la investigación y en el propio funcionamiento administrativo de la institución universitaria, a través de órganos de gobierno y gestión. Esta función cada vez ha ido tomando mayor protagonismo en España y más desde la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U) que otorgó una gran autonomía de gestión a las universidades españolas. Todas ellas poseen sus propios estatutos que consolidan los criterios de autonomía y participación de los diferentes estamentos en los órganos de gestión de la

Universidad. Esta organización implica que el profesorado deba ocupar cargos de gestión por ciertos períodos de tiempo.

La gestión universitaria -calificada por Marcelo y Estebaranz (2002) como función oculta, desvalorizada y poco prestigiada- es el último vértice del triángulo. Esta función implica al profesor universitario en la realización de tareas de organización, planificación, administración y coordinación de recursos humanos y materiales. Las tareas de gestión, aun siendo indispensables para el funcionamiento de la institución, reciben poca atención por parte del colectivo docente. Hay además una falta de formación en gestión. Ante esta situación, urge un mayor esfuerzo por reconocer la gestión a través de la prestación de recursos materiales, financieros y personales y a través del desarrollo de sistemas sólidos de formación.

Referencias bibliográficas

Aparicio, F. (1991). Calidad institucional. La gestión de los centros universitarios. Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE.

Asociación Catalana de Universidades Públicas (2013). Estudio realizado por la ACUP en 2013 y citado en Editorial (2014). Descapitalización. *El País*, 2 de mayo de 2014. Recuperado de: http://elpais.com/elpais/2014/05/01/opinion/1398968854_527150.html.

Attali, J. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Recuperado de www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html.

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.

Banco Mundial (1995). La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Estados Unidos de América: Banco Mundial.

Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad. Girona: Pomares.

Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Biggs, J. B.; Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, n.71, p.133-149.

BOE (1978). Constitución Española. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf

BOE (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432.

BOE (2015). Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, 29. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-943.

Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Como hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación,* v.46, n.8, p. 1-10.

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000.* Recuperado de http://www.crue.org/informeuniv2000.htm.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

CRUE. Universidades españolas (2015). Comparación internacional del sistema universitario español. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Monograf%C3%ADas/Monografia_Web_Comparacion.pdf.

Dearing, R. (1997). Higher Education in the Learning Society. Recuperado de: www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/.

Duque, M. (2013). Consideraciones sobre la implantación del proceso de Bolonia en España en el marco de la Internacionalización. Análisis y Recomendaciones. Recuperado de http://www.expertosbolonia.es/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_SEGUIMIENTO_DE_BOLONIA_26_05_2013.pdf.

Fernández Pérez, M. (1989). Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Universidad Complutense.

Giné Freixes, N. (2003). Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona.

Halsey, A.H. (1992). Decline of doing domination: The British academia profession in the twentieth century. Oxford: Clorendon.

Kember, D.; Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. British Journal of Educational Psychology, n.69, p. 323-343.

Marcelo, C. (1992). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Revista de Enseñanza Universitaria, n.2 y 3, p. 5-21.

Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En Mayor, C.(org.). (2002). Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Barcelona: Octaedro. p. 7-26.

Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. Revista de Educación, número extraordinario 2008, p. 213-234.

Mesta Martínez, J. y Espinosa Carabajal, M.E. (2005). Docencia e investigación, un binomio no resuelto. Recuperado de http://189.208.102.74/u094/revista/42/mesta.htm.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. "El profesorado del siglo XXI*". Madrid: MECD.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria. Madrid: Editorial Síntesis.

Michavila, F. (2008). La Universidad, corazón de Europa. Madrid: Tecnos.

Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. Higher Education, n.23, p. 159-171.

Parejo, J.A. (2006). Hacia un nuevo modelo pedagógico universitario. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica. Recuperado de www.laspau.harvard.edu/ceu/Recursos%20Docentes/discurso_JAP1.pdf.

Pérez García, F. y Serrano, L. (2012). Universidad, universitarios y productividad en España. Madrid: Fundación BBVA.

Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. Revista de Educación, n.367, p. 147-172.

Pozo, J.I y Monereo, C. Introducción: La Nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J.I. y Pérez

Echeverría, M.P. (org.). (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competências. Madrid: Morata, p. 9-28.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M.P. (org.). (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.

Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: the experience in Higher Education. Buckhingam: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Orler, J. (2012). Docencia-investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? Revista sobre enseñanza del derecho, v.10, n.19, p. 289-301.

Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.38, p. 79-99.

Rué, J. (2004). El reto del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v.18, n.1, p.17-20.

Rué, J. (2009). El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Salaburu, P., Haug, G. y Mora, J. (2011). España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Brussels: EUA.

UNESCO (1995). Cambio y desarrollo en la educación superior. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el s. XXI: Visión y acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Recuperado de www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Zabalza, M.A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO III - LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Susana Aránega Español

Introducción

Hablar de evaluación no es un tema menor. Es un concepto complejo y multidimensional que se baraja entre dualidades y ambivalencias: evaluamos solo el rendimiento de los estudiantes o evaluamos también todo lo que incide en el rendimiento: materiales, metodologías, tiempos, etc.; evaluamos solo los objetivos propuestos en el plan docente o todos los aprendizajes logrados; evaluamos la evolución personal o evaluamos en relación a lo que esperamos; evaluamos para calificar o evaluamos para favorecer aprendizajes. Un acervo de dicotomías sobre las que no siempre se delibera antes de diseñar la evaluación.

De manera habitual la evaluación en educación superior se reduce a la resolución de una prueba escrita o, en su caso, a una suma de pruebas intercaladas en el tiempo generalmente de carácter memorístico sobre conocimientos, que se califica de forma numérica y sobre la que generalmente no existe un retorno.

Antecedentes de la evaluación

Con la intención de que una mirada de retrovisor nos facilite la comprensión de algunas actuaciones docentes trazamos una breve trayectoria sobre el concepto de evaluación. Sin ahondar en las primeras referencias históricas protagonizadas por Sócrates y otras evidencias que describen comportamientos en espacios de laboratorio, hasta principios del siglo pasado, la evaluación se centra en valorar los resultados académicos de los estudiantes.

No es hasta los años 70 que la evaluación se centra tanto en los resultados, como en el proceso Gronlund (1973), es en la década de los 90 que la mirada hacia la evaluación es más abierta y global y autores como García Ramos (1994) o Mateo, J. (1998) la definen como un proceso de recogida de información que permite reflexionar y tomar decisiones necesarias para intervenir, no tan solo en el resultado de los estudiantes sino también en otros aspectos que afectan a los resultados.

Scriven (1991) agrega que para que la evaluación sea efectiva las decisiones tiene que dirigirse hacia la mejora. Esta misma idea prevalece durante un largo

período y ya a inicios de este siglo Zabalza (2004) o Cano (2008) **y** con el mismo horizonte Sttufflebeam y Shinkfield (2005) dan un paso más, definiendo la evaluación como un proceso que permite detectar e identificar aquella información útil para tomar las decisiones adecuadas y con ellas planificar lo necesario para solucionar los problemas planteados y comprender las causas que los provocan. Con ello la evaluación empieza a tomar un sentido más integral aunque todavía deja muchos campos abiertos.

En este sentido resaltamos la idea de Biggs (2005) en la que afirma que la forma que adopta la evaluación determina tanto los aprendizajes como la predisposición de los estudiantes a aprender. Según el autor muchos estudiantes centran sus esfuerzos en aprobar, focalizando sus energías en aquellos que les van a permitir obtener la titulación y relegando aquellos aprendizajes que siendo importantes no "entran para examen" (Sanmartí 2002). El uso de una u otra evaluación puede llegar a sesgar los aprendizajes de los estudiantes.

En esta misma línea Alsina J. et al (2010:21) afirma que "aquellos aspectos que son objeto de evaluación condicionan los aprendizajes del alumnado y, por lo tanto, sus habilidades, destrezas conocimientos y competencias: si la evaluación se centra en aspectos únicamente memorísticos, el alumnado se preocupará de "memorizar" mientras que si la evaluación se basa en trabajos auténticos o relacionados con situaciones reales, el alumnado orientará su atención hacia otros horizontes".

La evaluación debería cumplir otras funciones: ayudar a los estudiantes a identificar los aprendizajes obtenidos y dotarles de las estrategias para utilizaran la evaluación como elemento de mejora. El estudiante debe aprender a observar su propio aprendizaje (qué aprende o deja de aprender, cómo lo aprende, qué capacidades pone en funcionamiento, qué puede optimizar y que necesitaría mejorar) y acompañado del docente, encontrar las estrategias y los recursos que le ayuden a mejorar. Compartimos la evaluación en el sentido que nos plantean Gine y Parcerisa, A. (2013), desde su función autoreguladora de los aprendizajes que favorece un aprendizaje real, efectivo y autónomo.

Para que esto sea posible la evaluación debe estar integrada dentro del proceso de aprendizaje. Debemos tener presente que en la formación inicial los estudiantes deben obtener aquellas competencias que le capaciten para el ejercicio de su profesión (Díaz Barriga 2011). Para lograrlo deberá participar en actividades e

intervenciones básicamente prácticas que le permitan adquirir tales competencias y la evaluación debe estar acorde con lo que se enseña y aprende.

Las competencias

Desde finales del siglo pasado diversos autores han ido definiendo el concepto de competencia, véase el análisis lexicológico que elabora Tejada en el año 1999 u otros autores como (Perrenoud 2004; Zabalza 2007; Mas y Tejada 2013; Tejada 2011; Tobón y otros 2010; Le Boterf 2001) y que tienen en común que las competencias deben permitir a los estudiantes obtener todos los requisitos para laborar de forma permanente en una sociedad cambiante.

Partiendo de esta premisa y atendiendo a algunas de las definiciones de los autores antes mencionados podríamos concluir en que una competencia es el resultado de un comportamiento observable y autónomo en el que se ponen en juego diferentes saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) con la finalidad de aportar respuestas responsables y éticas a una situación problemática que se presenta tanto en la vida laboral como personal.

Ahora bien, ¿cómo se puede evaluar una competencia tal como se plantea cuando ésta se sitúa en el mundo laboral y/o personal y cuando requiere de la visualización de diferentes comportamientos frente a situaciones complejas?

La evaluación de las competencias

Evaluar las competencias representa una enorme dificultad puesto que las competencias se demuestran en la aplicabilidad en escenarios reales. Para superar esta idea limitante buscaremos escenarios simulados configurándolos de la forma más parecida a la realidad en la que se planteen situaciones complejas donde los estudiantes puedan resolverlas poniendo en juego todos sus saberes.

Pero debemos tener presente que no se puede evaluar algo que no se haya practicado con anterioridad, así pues metodología y evaluación deben construirse de forma pareja. Si las competencias se construyen desde la complejidad (Le Boterf 2001), la metodología y la evaluación debería hacerlo desde la complejidad.

Quizás analizando cada una de las dimensiones que nos plantea la evaluación de las competencias: qué, quién, cuándo, dónde y cómo evaluar, podemos entender mejor esta complejidad que se apunta.

Qué se evalúa

Sin lugar a duda evaluaremos todas las competencias descritas en los planes docentes, tanto la generales como las transversales, entendiendo como transversales aquellas que además de favorecer el crecimiento personal nos compromete a utilizarlas en el cambio / justicia social.

El aprendizaje de las competencias implica un tránsito del estudiante por las distintas asignaturas, prácticas, vivencias, experiencias, que encuentra dentro y fuera del aula por lo que es importante que para planificar tomemos decisiones sobre:

- Los objetivos: si serán orientativos o selectivos.
- El resultado o proceso. Es interesante determinar de qué manera se evalúa cada parte.
- Avances o errores. De forma generalizada la evaluación resalta los errores más que los avances.
- Contenidos y/o competencias. Los contenidos se pueden evaluar por separado: identificando conocimientos, habilidades o actitudes o bien identificar si estos se aplican a determinadas situaciones de manera conjunta.
- Evaluamos el ecosistema de la titulación. La evaluación enfatiza los resultados de los estudiantes en cada materia o asignatura y su valoración se limita a la suma de los diferentes resultados. No se evalúan las competencias que competen a todas las materias y que son propias de la titulación.
- La evaluación de los diferentes factores que inciden en los aprendizajes. Se es poco crítico con todo aquello que afecta al rendimiento de los estudiantes: metodología docente, planificación de la materia y/o de las diferentes materias del grado, rol docente o el mismo planteamiento de la evaluación en cada materia y en el conjunto del grado.

Bain, K. (2006:170) explica que “antes de diseñar una prueba en la que el estudiante nos demuestre lo que se ha hecho en clase deberíamos interrogarnos sobre qué desarrollo intelectual queremos que tenga cada estudiante y qué evidencias me ayudarán a conocer estos avances”. Escoger determinadas actividades para que nos demuestren sus aprendizajes y unos buenos instrumentos que nos ayuden a valorar los aprendizajes es básico para la evaluación,

Decidir sobre lo que queremos evaluar es indispensable, planificar cuando, como y donde hacerlo, también. Para planificar las competencias es importante saber que:

- Las competencias se adquieren a lo largo de un proceso que acostumbra a ser dilatado, en muchas ocasiones más extenso que la duración de un semestre o una asignatura pues requieren de la obtención de los tres saberes.
- Una competencia es la combinatoria de distintos saberes que no tienen porque ofrecerse únicamente desde una única materia.
- Una competencia debería demostrarse en momentos, situaciones, etc diferentes a las que se ha aprendido.

Analizando estas condiciones la evaluación debería estar diseñada teniendo en cuenta todas las asignaturas de un curso o el itinerario completo de la titulación y no únicamente el de cada asignatura.

Esta mirada tiene sus implicaciones respecto a:

1. La relación que mantienen las diferentes materias. Las competencias deberían ser evaluadas a través de situaciones interdisciplinares que contemplaran los contenidos de las diferentes asignaturas.
2. La metodología. Metodología y evaluación deben estar totalmente acordes, no podemos trabajar de una forma y evaluarlo de otra distinta. Para evaluar las competencias deberíamos relacionar los contenidos de diferentes asignaturas tanto de forma diacrónica como sincrónica, a lo largo de un año académico con todas las asignaturas, y también en el itinerario de algunas asignaturas a lo largo del grado.
3. La mirada de la evaluación como medio de aprendizaje autónomo. La evaluación debe ser el medio para la consecución de la competencia de aprender a aprender. Para ello es necesario que el estudiante aprenda tanto a resolver las situaciones planteadas como a reflexionar sobre la forma en cómo las resuelve, los elementos que pone en juego y la forma como los utiliza en las diferentes situaciones.

Quien evalúa

La evaluación debe ser útil para el estudiante. Numerosos autores amparan el valor formativo que tiene la participación de los estudiantes en su propia evaluación: el planteamiento de sus propios objetivos, la motivación que implica poder decidir sobre aquello que se está aprendiendo y la forma en que se consigue, no solamente posibilita motivación y responsabilidad sino que les ayuda a crecer como personas y como grupo social (Gibbs y Simpson 2007; Pulgar, 2005).

Si lo que se espera de un estudiante es que mejore los aprendizajes, éste es quien debe tener toda la información acerca de sus avances y errores, evitando subjetividades tal como opinan Cano (1999), Villa y Poblete, (2007), Escudero (2000). Si el objetivo de la evaluación, es que cada estudiante sepa cómo mejorar deberemos proporcionarle los elementos necesarios para que lo consiga: instrumentos para detectar y observar los errores, estrategias y recursos para aceptarlos y rectificarlos. La labor del docente será la de guiar, preguntar, facilitar y favorecer que el estudiante observe, reconozca y aplique las mejores estrategias. Para que esta evaluación sea efectiva es necesario que se lleve a cabo de forma regular y de manera transversal, desde todas las asignaturas.

Pero la evaluación se enriquece cuando en ella participan diferentes agentes. En relación a la figura que protagoniza la evaluación podemos referirnos a la autoevaluación cuando ésta se refiere a uno mismo o a coevaluación cuando ésta se realiza entre iguales. Contemplar de forma complementaria las diferentes formas posibles, reduce la subjetividad y evita posibles sesgos.

Dónde se evalúa

La respuesta a esta pregunta es quizás la más difícil dada la estructura organizativa y la cultura individualista que prevalece en la Universidad.

Para diseñar una evaluación de las competencias se requeriría de una organización diferente de las asignaturas teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de las áreas y saberes. Teniendo en cuenta el carácter integrador de las competencias la mejor opción está en la conjunción de las diferentes asignaturas del curso y del grado. El contexto real sería un excelente lugar para evaluar las competencias “la evaluación no puede visualizarse bajo un prisma lineal y debe incluir también el contexto en el cual se desarrolla” Mateo (2011:180). El período de prácticas en centro sería apropiado para la evaluación. Pero si el acceso a la

realidad comporta dificultades, la simulación en espacios figurados sería una estrategia óptima.

Cuándo se evalúa

Existe una tendencia generalizada en concebir e implementar la evaluación al final, cuando en realidad tiene lugar durante todo el proceso. “No puede ser entendida como un apéndice del proceso, sino como un elemento integrador y planificado desde el inicio”. (Rodríguez López 2002:171). Planificar la evaluación significa diseñar acciones que permitan a los estudiantes observar los cambios producidos en sus aprendizajes, desde su entrada (a la asignatura, grado) hasta su finalización. Observando estos cambios se pueden detectar que los han facilitado.

La evaluación formativa es aquella que favorece la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes y ello solo es posible cuando se programa conjuntamente con las acciones de aprendizaje. (Giné, Parcerisa 2013).

Destacamos tres momentos básicos:

Una evaluación diagnóstica que aporte informaciones válidas tanto para el docente como para el estudiante. Al docente le servirán para identificar los saberes que poseen, o no, los estudiantes y poder, de esta forma, ajustar la programación. Al estudiante, le servirá para identificar los saberes en su punto de partida, si lo comparar con los obtenidos al finalizar podrá examinar el trayecto recorrido.

Una evaluación formativa que aporte información sobre lo que está sucediendo en el mismo momento en que ocurre. Ello permite rectificar antes de llegar al final del proceso.

La evaluación sumativa o final aporta informaciones acerca de la consecución de los objetivos, resultados y aprendizajes esperados. Permite compararse con la evaluación diagnóstica.

Todas son necesarias ya que aportan informaciones diferentes, óptimas para el seguimiento.

Cómo se evalúa

Las situaciones reales o simuladas son los mejores espacios para la evaluación de las competencias. Para que las situaciones simuladas sean óptimas deberían asemejarse al máximo a la “complejidad de la vida” que según Baarmant y otros (2007) serían:

- Que tanto la forma como los contenidos que se evalúen sean lo más parecido a la realidad profesional y a su contexto real.
- Que aquello que se evalúe desde la formación inicial sea lo mismo que valorarían los profesionales que están ejerciendo.

La planificación de la evaluación debería contemplar:

- *Las acciones/intervenciones/actividades* que los estudiantes tendrán que ejecutar los estudiantes para demostrar los conocimientos, habilidades, actitudes o competencias que pretendemos evaluar.
- *Los instrumentos* de evaluación que nos van a permitir observar y registrar los datos obtenidos a través de las acciones realizadas.

El cuadro que sigue a continuación presenta de forma orientativa posibles actividades e instrumentos para cada tipo de contenido.

Cuadro 1. Relación de actividades e instrumentos con los saberes que evalúan

ACTIVIDADES	**INSTRUMENTOS**	**CONOCIMIENTO**	**HABILIDADES**	**ACTITUDES**	**COMPETENCIAS**
Pruebas objetivas		X			
Elaboración de proyectos	Rúbricas / Lista de cotejo / Escalas de estimación	X	X	X	X
Carpeta de aprendizaje		X	X	X	X
Simulaciones				X	
Estudio de caso		X	X	X	X
Exposiciones orales		X	X	X	X
Organizadores		X	X		
Registro de evidencias		X	X		
Poster		X	X		
Elaboración de pruebas o materiales		X	X		
Informes			X	X	

Autoinformes					
Guías de autoevaluación			X	X	

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de evaluación

Entendemos por instrumento de evaluación aquella herramienta que nos van a permitir registrar informaciones útiles para compartir, reflexionar y tomar decisiones. Pueden tener carácter cualitativo o cuantitativo y se seleccionarán en función de lo que se quiera evaluar (contenidos o competencias) y la situación o actividad que se planifique.

Sin duda no existe un instrumento "estrella" que por sí solo aporte toda la información para una valoración objetiva por lo que se sugiere el uso más o menos sistemático de diferentes instrumentos. La triangulación de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos nos aportará menores posibilidades de error.

Escalas de estimación

Las escalas de estimación son instrumentos de evaluación que facilitan la ponderación de unos resultados. La ponderación puede tener carácter cualitativo como cuantitativo y puede oscilar entre dos o más niveles de dominio. Generalmente se utiliza para valorar cualquier acción observable que se pueda tasar entre diferentes baremos: de nunca a siempre de todo a nada, de 1 a 10 entre otras múltiples posibilidades. La oscilación de cada baremo dependerá de la situación que se quiera valorar.

Cuadro 4. Ejemplos de escalas de estimación

	Nunca	A veces	Generalmente	Siempre
XXXXXXX				

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
XXXXXXX					

	1	2	3	4	5	6
XXXXXXX						

	Planifica la tarea			Argumenta sus opiniones			Contrasta informaciones		
	Si	No	A veces	Si	No	A veces	Si	No	A veces
XXXXXXX									

Puede ser útil para valorar situaciones muy concretas, objetivas y de interpretación fácilmente consensuada. Permite comparar los resultados obtenidos en una evaluación diagnóstica y una final o entre los resultados obtenidos y los resultados esperados.

Rúbricas

Es de gran utilidad para la evaluación de las competencias o contenidos procedimentales y/o actitudinales de interpretación subjetiva. La rúbrica es un instrumento que facilita la evaluación cualitativa de tareas complejas. Tiene forma de cuadro de doble entrada en el que se ubican los indicadores a evaluar y los niveles de dominio previstos para valorar. En cada una de las casillas de la matriz se describe cualitativamente aquello que se considera que debería tener cada indicador en cada nivel de dominio. Véase el ejemplo más adelante.

Lista de cotejo

La lista de cotejo es un documento formado por una enumeración de interrogaciones acerca de la temática que evalúa. Son preguntas a las que se puede responder de forma sintética o con un sí o no.

Cuadro 6. Ejemplo de lista de cotejo

¿Se ha planificado el trabajo con la previsión temporal adecuada?
¿La planificación ha tenido en cuenta todos los apartados generales?
¿Ha seguido la planificación elaborada previamente?
¿Ha cumplimentado correctamente todos los apartados?
¿Ha justificado las principales ideas que se defienden en el marco teórico?
¿Las ideas expuestas en el marco teórico están enlazadas aportando sentido al apartado?……

Pruebas objetivas

Las pruebas objetivas son instrumentos de evaluación de contenidos de carácter mayoritariamente teóricos. Son las más conocidas y las que se utilizan con mayor asiduidad.

Para ser completas y adecuadas el conjunto de preguntas debería presentar todos los niveles de aprendizaje, contemplando preguntas de memorización, de comprensión y de aplicación. Las preguntas que se formulen y las respuestas que complementan, deberían cumplir ciertos requisitos;

- Estar formuladas con un lenguaje:
    - Claro, que no genere dudas ni ambigüedades y de fácil comprensión.
    - Abreviado, evitando complejidades que dificulten la interpretación.
    - Coherente con los contenidos que se pretenden conocer.
    - Con un único mensaje, que no induzca a error
    - Que no sean preguntas obvias ni absurdas,
    - Evitando redactar preguntas en negativo

Preguntas de opción múltiple

Son pruebas formadas por preguntas y respuestas. Cada pregunta tiene diversas (generalmente 4 pero pueden ser más o menos) respuestas posibles.

El total de las preguntas de la prueba debería mantener una proporcionalidad entre las preguntas que son de memorización de conceptos, comprensión y aplicación de los mismos.

De verificación

Se refieren a aquellas preguntas duales que asienten un SI o un NO o un VERDADERO/ FALSO. Son preguntas muy concretas de carácter cerrado que pueden acompañarse de un “justifica la respuesta” o en caso de señalar “falso” describe la respuesta correcta.

De relación

Más que preguntas, son enunciados fraccionados y dispuestos en dos columnas de manera desordenada para que el estudiante los enlace correctamente.

De ordenación o jerarquización

Útil para ordenar fases o procesos que se presentan de forma desordenada para que el estudiante las organice de acuerdo a la jerarquización correcta.

De compleción

Consiste en redactar un enunciado que carezca de una palabra que etiquete un concepto.

De identificación

Dados un enunciado o pregunta y diferentes elementos posibles que le puedan corresponder, el estudiante debe reconocer cuál es el que correcto.

Tareas o actividades

Nos referimos a las acciones que permiten al estudiante demostrar sus saberes.

Elaboración de proyectos

La elaboración de un proyecto, monográfico o trabajo de investigación es una tarea compleja que conjuga diferentes actividades a través de las cuales los estudiantes ponen en juego conocimientos, habilidades y también actitudes. Consisten en la elaboración de una propuesta que acostumbra a dar respuesta a una situación, problema o tema que se pretende desarrollar.

Para ejecutarlo se requiere organizar, planificar, tomar decisiones, anticipar, gestionar informaciones, entre otras tareas de menor complejidad. Puede ser individual o grupal y se pueden evaluar aspectos distintos: el trabajo en equipo o formas de liderazgo y de comunicación o actitudes de compromiso y responsabilidad para con los demás.

El tiempo de dedicación puede oscilar entre unas semanas, para el desarrollo de un tema, o un curso para el desarrollo de una asignatura o de distintos contenidos de diferentes materias implicadas.

Carpeta de aprendizaje

La carpeta de aprendizaje es un documento (virtual o en papel) que el estudiante va elaborando de manera paralela a la trayectoria de su formación (una asignatura, un curso, la titulación, etc) y en el que, de manera estructurada, va incorporando evidencias de aprendizaje y reflexiones sobre su evolución.

Cada estudiante selecciona las acciones, materiales, estrategias, reflexiones más representativas. Esta selección que no es ni arbitraria ni casual debe reflejar los aprendizajes y las reflexiones sobre las evidencias expuestas (que representan los aprendizajes para su crecimiento personal y profesional, porqué y para qué son importantes, que autonomía ha conseguido con su elaboración. También incluye dudas, interrogantes, descripciones de situaciones que han favorecido, o no, los aprendizajes, contenidos extraídos de lecturas, transferencias, relaciones entre contenidos, esquemas, etc.

Véase un ejemplo de rúbrica que se podría aplicar a una carpeta de aprendizaje.

Cuadro 8. Rúbrica aplicada a una carpeta de aprendizaje

	Mejorable	**Correcto**	**Bastante bien**	**Excelente**
Selección y descripción de actividades	La selección de las actividades es arbitraria, las que selecciona, no las escribe, solo las enumera y lo hace sin ningún tipo de conexión entre ellas.	Describe las actividades diarias de manera secuenciada pero la selección de las actividades no sigue ninguna estructura ni lógica	Describe las actividades diarias secuenciadas con detalles concretos (fundamentados) La selección sigue un itinerario lógico (de contenido, o metodológico)	Describe las actividades diarias secuenciadas con detalles concretos (fundamentados) y elabora un resumen final o introducción o añade anécdotas que ejemplifican...
Reflexión	Opina sobre les actividades de manera	Su reflexión es superficial, a veces se	Expone qué le aportan las actividades	Expone de manera argumentada los

	superficial.	confunde con una opinión. Las opiniones son argumentadas. Explica la utilidad de aquello que ha aprendido	realizadas y lo argumenta. Explica qué extrae de aquello que está aprendiendo y hace algunas aportaciones.	aportes de los aprendizajes realizados y lo hace fundamentándolo con aportes de lecturas complementarias. Explica para qué la sirve aquello que está aprendiendo y hace propuestas de futuro.
Relación entre contenidos de una misma asignatura	Expone de manera descriptiva los contenidos.	Relaciona lo que hizo con lo que está haciendo.	Relaciona aquello que ha aprendido en sesiones anteriores con los nuevos aprendizajes y los conecta de manera estructurada	Relaciona contenidos de las diferentes sesiones por objetivos, estrategias u otra secuencia lógica y argumentada, diferente a la expuesta en clase.
Relación entre contenidos de asignaturas diferentes	Describe el contenido de cada asignatura sin ninguna relación entre ellos.	Relaciona algunos contenidos de cada asignatura pero no mantiene ninguna	Relaciona los contenidos de cada asignatura manteniendo la misma estructura ofrecida en	Relaciona los contenidos de las asignaturas de manera más o menos sistemática, siguiendo una

		estructura	clase.	estructura diferente a la expuesta en clase pero lógica según una línea de contenido o metodológica
Autocrítica en relación al grupo	No se autoevalúa en relación al grupo. La autoevaluación es únicamente personal y reducida	Se autoevalúa personalmente y en relación al su comportamiento en y con el grupo.	Se autoevalúa personalmente y en relación a su comportamiento en y con el grupo y analiza las dificultades y las posibles causas que las provocan.	Se autoevalúa personalmente y en relación a su comportamiento en y con el grupo, analiza las dificultades y las posibles causas que las provocan y realiza propuestas de mejora.

Fuente: Elaboración propia

Simulaciones

Una simulación es una acción formativa que consiste en propiciar una vivencia sobre una situación profesional real.

Por motivos diversos muchos aprendizajes no pueden darse en escenarios reales. En una simulación se trata de crear estos espacios de la manera más equivalente posible a una situación real (materiales, profesionales, escena, recursos etc) para que el estudiante se involucre en el escenario como si fuera real. En él se plantean situaciones más o menos problemáticas que el estudiante tiene que resolver actuando. Mientras actúa, muestra sus saberes y competencias.

Para que la evaluación sea efectiva todo lo que ocurre durante la simulación se graba para que el mismo estudiante en compañía del grupo analice su actuación: que o no ha hecho, como lo ha hecho, que decisiones ha tomado y porqué, etc.

La simulación es una de las tareas que facilita en mayor grado evaluar las competencias ya que hace al estudiante protagonista consciente de sus actos. Provoca aprendizaje a partir de la experiencia.

Estudio de casos

El estudio de casos favorece que los estudiantes analicen una situación, reflexionen en profundidad sobre ella y tomen decisiones que les conduzca a ofrecer una respuesta o respuestas adecuadas sobre un tema concreto.

Permite desarrollar habilidades de análisis, síntesis, planificación y evaluación de situaciones complejas. Favorece la interacción y el diálogo en el grupo así como la toma de decisiones y el consenso ya que el trabajo de equipo es tan importante como el desarrollo de los propios contenidos. Ayuda a aplicar los conocimientos ya adquiridos o a adquirirlos en el mismo momento en que se necesitan para el análisis del caso o situación.

Un caso puede tratarse a lo largo de toda una asignatura siendo el eje que vertebre y ayude a incorporar y relacionar los diferentes temas de la materia.

Pero un caso también puede desarrollarse a lo largo de un curso académico, incorporando algunos de los diferentes contenidos de las diferentes materias que se impartan en este curso. Otra posibilidad es la que permita vehicular los contenidos que puedan tener una secuencia a lo largo de los distintos cursos del grado. Cualquiera de estas posibilidades facilitará que el estudiante comprenda mejor la relación entre los contenidos.

Organizadores

Cualquier organizador como un mapa: conceptual, mentales o en forma de árbol, un Ishikawa o espina de pez, base de orientación o cualquier gráfico que sirva para organizar una información previa, una información colectiva o la información recopilada al final de un tema es una buen herramienta para ordenar las ideas o pensamientos generadas o acciones que pueden servir de base de un tema.

Cualquier organizador tiene la función de representar gráficamente y de manera relacionada determinados conceptos o aspectos acerca de una temática. Facilita la estructuración y organización del conocimiento así como la visión global de un tema ya que establece relaciones entre todos sus elementos que lo componen. Representan de forma gráfica y visual el contenido y organizan el pensamiento del estudiante.

Elaboración de materiales

En algunas ocasiones el producto final de una evaluación puede tener otro formato diferente al habitual como la elaboración de materiales audiovisuales o materiales gráficos o de robótica, maquetas, etc. En la elaboración de un material es tan importante el producto final como el proceso para conseguirlo.

En este caso será necesario crear un instrumento que valide el producto final y uno o más instrumentos para ir validando cada parte del proceso.

Para validar el producto final podemos utilizar una lista de cotejo con las preguntas acerca de la adecuación, coherencia, corrección o perfección del producto.

Para el seguimiento podemos utilizar diversos instrumentos como un informe del propio estudiante (si se realiza de manera individual) o un diario de campo o un registro documental (escrito y/o con imágenes) o bien una crónica si se elabora de forma conjunta o bien una base de orientación como organizador que favorecerá la ordenación de todos los pasos usados para la elaboración del material.

La retroalimentación

La retroalimentación es básica para que se produzca aprendizaje. El rol del docente es indispensable para que ello se produzca. A pesar de que el estudiante adquiere un enorme protagonismo en la evaluación, el docente tiene también un papel principal. Éste determina el objetivo a lograr y el mejor itinerario a seguir. El feedback es la mejor estrategia para canalizar que cada estudiante observe, analice, de sus propias acciones y encuentre sus propias estrategias para la mejora. El docente acompaña en esta cometida para asegurar que el plan se está cumpliendo de manera adecuada.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2007) plantean los beneficios de la evaluación formativa siempre que ésta vaya acompañada del feedback. Algunos estudios acerca de las preferencias de los estudiantes por determinados tipos de evaluación determinan que los estudiantes prefieren una evaluación a través de trabajos u otras actividades prácticas a la realización de exámenes siempre que tengan feedback y no únicamente una calificación numérica y siempre que éste no vaya acompañada de la calificación Starr (1970) Kniveton (1996) Tynjala (1998) Black y Wiliam (1998)

ya que cuando existe calificación numérica los estudiantes atienden más a la nota que a los argumentos que se puedan defender desde la retroalimentación.

Experiencias en evaluación de las competencias

Para finalizar nos gustaría incluir algunas experiencias de intervención de evaluación así como de acciones de seguimiento del alumnado que creemos pueden ser de utilidad.

Evaluación en equipo

La tarea que se presenta pretende evaluar algunas competencias individuales y también algunas competencias colectivas, se trata de la prueba en equipo. Esta prueba se experimentó en dos grupos de una misma asignatura de grado de formación del profesorado de tercer curso, uno con 87 estudiantes y otro con 89 estudiantes.

La prueba pretendía evaluar los saberes adquiridos, las competencias personales para la resolución de un caso y las competencias intrapersonales e interpersonales.

La prueba se enmarca en un trabajo metodológico que tiene lugar durante todo el curso y que pretendió desarrollar en los estudiantes todo lo que finalmente se evalúa. La prueba se organizó de la siguiente forma:

Antes de la prueba:

- En la sesión anterior a la prueba los estudiantes se distribuyen por grupos de 3-4 miembros, de forma totalmente aleatoria. La suerte decidió la composición de los grupos. La finalidad de tal aleatoriedad es el de buscar la máxima semejanza con la realidad (en los centros escolares no se escogen los compañeros de trabajo)
- Se les entregó la rúbrica en la que constaban los resultados de aprendizaje esperados con su respectivo nivel de dominio acerca de las competencias cognitivas, personales, sociales esperadas.
- Se les informó que durante la prueba podían consultar:
    - Todo tipo de materiales: apuntes, libros, materiales de internet, etc.
    - A los otros grupos o cualquier otro recurso interno o externo que decidieran utilizar.

Durante la prueba

- A cada estudiante se le entregó: la prueba e información complementaria:
    - *Prueba*: La prueba consistía en un caso que debían analizar y proponer un plan de acción. El caso, describía un problema de un centro escolar yse acompañaba de unas preguntas orientativas para facilitar su análisis y la elaboración de propuestas.
    - *Información complementaria* que consistía en:
        - Un cuestionario de autoevaluación en relación a su participación en las tareas de grupo y a sus aportaciones.
        - Un cuestionario de coevaluación en relación a la participación de todos los miembros del grupo.
        - Unas orientaciones para la reflexión sobre la evaluación de la prueba de la cual estaban siendo protagonistas.

    La compleción del material complementario se entregó al día siguiente a través del campus.
    - Durante el transcurso de la prueba cada grupo tenía que analizar el caso y buscar diferentes posibilidades de solución a los problemas detectados. Durante 30 minutos cada grupo elaboró un guión. Pasado este tiempo los grupos de diluyen pasan a trabajar de manera individual. De esta forma:
        - De manera colectiva: se analizaron, debatieron, argumentaron los problemas y sus posibles causas y también se tomaron acuerdos y decisiones sobre posibles propuestas de solución.
        - De manera individual, cada miembro del grupo redactó su informe final de acuerdo con los argumentos y propuestas generadas por el grupo.
- Al final de la prueba se completaron los cuestionarios a los que los estudiantes añadieron: las discusiones y argumentos aportados para la resolución del caso, las contribuciones que se tuvieron en cuenta y que se desestimaron, los acuerdos que se realizaron y los motivos que los llevaron a consensuar, entre otros aspectos.

Las reflexiones sobre sus aportaciones y las aportaciones del grupo y con el grupo, las hostilidades sobrevenidas por la presión de una prueba y por la composición de los grupos fue muy valiosa y se aprovecho para una última sesión conjunta en la que valoraron de manera colectiva los aprendizajes logrados y los que faltaban por adquirir pero necesarios para la profesión docente.

Esta prueba, que se realizó de forma complementaria con otras pruebas, pretendía enfatizar la valoración de aquellas competencias personales y sociales que generalmente pasan desapercibidas como: organizar y organizarse, planificar y planificarse, escuchar activamente, tomar decisiones, colaborar, ser tolerante, flexible, adaptarse al grupo y a situaciones inesperadas o a resolver algunos conflictos.

La prueba ayudó a visualizar la necesidad de adquirir o mejorar ciertas competencias en este sentido, una perfecta forma de iniciar un nuevo aprendizaje no previsto.

Después de la prueba

En la sesión posterior a la prueba se realizó un debate que permitió aflorar aportaciones de los estudiantes acerca del formato de la prueba del contenido de la misma. Del debate final más las observaciones recopiladas de los cuestionarios más las opiniones de los dos docentes se pudieron extraer las conclusiones de la experiencia.

La rúbrica fue muy útil para la evaluación y el seguimiento así como para la autoevaluación.

Para el 99% de los estudiantes la evaluación se valoró de muy positiva y algunas de las razones aportadas fueron eran en la línea siguiente:

- “He quedado sorprendido de lo que he aprendido. En una prueba tradicional hubiera memorizado determinados conceptos. Ahora los entiendo y se donde se pueden aplicar y porqué”
- “Hemos hecho una síntesis de toda la asignatura relacionando todos los contenidos”.
- “El hecho de elaborarlo en grupo nos ha facilitado observar otras perspectivas que individualmente no hubiéramos avispado”.

- "El debate entre los participantes del grupo ha enriquecido el resultado".
- "La preparación para la prueba fue mucho más rico que en otras ocasiones" (en cuanto a contenidos y en cuanto a las relaciones intergrupales).
- "Es como un de los trabajos en grupo que hemos hecho, pero con otra presión que te obliga a hacer ser más operativa la toma de decisiones".
- "Ha sido coherente con la forma en que se ha integrado los contenidos de la asignatura"

Como parte negativa la mayoría de observaciones alegaron que el tiempo de la prueba fue demasiado extenso y no están acostumbrados a realizar ejercicios de tal envergadura.

Elaboración de un vídeo tutorial

Esta experiencia se llevó a cabo en un grupo de tercer curso del grado de formación del profesorado de la Facultad de Educación con 78 alumnos en la asignatura de investigación educativa.

Esta idea surgió de un debate realizado en clase en el que la mayoría de los estudiantes, consideraban que los docentes de los centros no tenían nociones de investigación educativa necesaria para utilizarlo como elemento previo a la innovación.

Para verificar una mínima certeza a tal afirmación se formuló la posibilidad de realizar un cuestionario breve pero con una muestra amplia que nos permitiera avanzar más allá de la intuición. Así pues el primer paso fue la realización del cuestionario que cada estudiante se encargó de pasar a un mínimo de dos centros educativos.

El análisis de los datos aportados verificó las intuiciones de los estudiantes, lo cual permitió formular una pregunta abierta sobre la forma que optarían para dar unas orientaciones rápidas que pudieran llegar a un público amplio. De ahí surgió la idea de elaborar un tutorial.

Los primeros pasos para la elaboración del tutorial fueron los siguientes:

1. Distribución por grupos de los estudiantes

2. Elaboración conjunta de una base de orientación que describiera los pasos a seguir para elaborar un tutorial. Primero lo elaboró cada grupo y se puso en común para validar que el proceso fuera correcto.

3. Compleción de un contrato didáctico por grupos en el que se distribuían de forma equitativa las tareas detalladas en la base de orientación. El mismo contrato contemplaba una temporización aproximada de la finalización de cada subtarea.

4. Elaboración de una rúbrica para la corrección del tutorial. De la misma forma (primero por grupos y más tarde de forma conjunta) se elaboró la rúbrica que serviría para seguir el proceso y revisar el trabajo realizado por cada grupo.

5. La puesta en marcha de cada tutorial:

   a. Visualización de un guión de audiovisual para conocer la estructura y las informaciones que se detallan.

   b. Elaboración y entrega de un guión previo a la elaboración del vídeo.

   c. Trabajo autónomo para la elaboración del vídeo en escenarios diferentes.

   d. Seguimiento en tutorías del proceso de elaboración y del producto final con ayuda de la rúbrica y el contrato didáctico.

6. Una vez finalizado el tutorial cada grupo colgó un link en un espacio compartido del campus para que todos puedan visualizar los productos creados e hicieran una coevaluación de al menos dos de ellos cada grupo, contemplando que todos pudieran revisar dos tutoriales y que todos los tutoriales estuvieran revisados por algún grupo. En la coevaluación se pedía:

   a. La revisión a través de la rúbrica

   b. Un comentario positivo que pudiera ayudar al grupo evaluado, a mejorar su producto

Los tutoriales de una duración aproximada de entre 5 y 7 minutos tuvieron estructuras muy diferentes lo cual fue muy valorado en las coevaluaciones.

Después de las visualizaciones, revisiones y coevaluaciones, se pidió a los estudiantes que realizaran un breve escrito en el que se describieran qué aprendizajes consideraban haber adquirido a través de esta experiencia y que

expresaran su opinión acerca de esta forma de evaluación. Hay que afirmar que las valoraciones en ambas cuestiones fueron muy positivas.

Referencias bibliográficas

Alsina, J. (coord.) (2010) Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales. Cuadernos de docencia universitaria n. 18. Barcelona: Octaedro. ICE UB.

Baarmant, L.K.J.; et al (2007) "Determining the quality of competence assessment programme: a self-evaluation procedure Studies" in Educational Evaluation. 33. P. 258-281.Netherlands.

Bain, K. (2006) Lo que hacen bien los mejores profesores de universidad. Valencia. Universidad de Valencia.

Biggs, J.B. (2005) Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Black, P. y Wiliam, D. (1998) "Assessment and classroom learning" a Assessment in education, 5 (7-74) Recuperado en http://www.tandfonline.com/doi/abs/ (consulta 23/4/14)

Cano, E. (1999) Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La Muralla.

_ (2008) La evaluación por competencias en la educación superior en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16 Universidad de Granada.

Díaz Barriga F., de la Cruz. (2011) "Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior" en Bujan, K: Rekalde, I. Aramendi, P. (coord) (2011) La evaluación de las competencias en ES. Sevilla. MAD.

Escudero, T. (2000) "La voz de los estudiantes: un delicado instrumento de evaluación". Cuadernos IRC, (5), 31-38.

García Ramos, J. M. (1989) Bases pedagógicas de la evaluación. Guía pràctica para educadores. Madrid: Síntesis.

Gibbs, G. Simpson, C. (2007) Condiciones para una evaluación continuada que favorece el aprendizaje. Cuadernos de docencia universitaria, 13. Barcelona: Octaedro. ICE.

Giné, N.; Parcerisa, A. (2013) "Evaluar y aprender" en Bautista, G.; Escofet, A. Enseñar y aprender en la universidad. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

Gronlund, N. (1973) Medición y evaluación en la enseñanza. México: Pax

Kniventon, B.H. (1996) “Student Perceptions of assessment Methods” a Assessment & Evaluation in Higher Education, 21 (3), (229-238).

Le Boterf, G. (2001) Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Mateo, J. (2007) “Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación”, en Revista de Investigación Educativa, v 25 n 2. pp 513-531.

_ (1998) La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas. Barcelona: ICE Horsori.

_ (2011) “La cultura de l’avaluació en educació”, en Buisán, C. Echebarria, I. Martínez, M. Reflexions sobre l’educació i el professorat. Barcelona: ICE UB.

Mas, O. Tejada, J. (2013) Funciones y competencias en la docencia universitaria. Madrid: Síntesis.

Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.

Pulgar, J.L. (2005) Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado. Madrid: Narcea.

Rodríguez López, J.M. (2002) “La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizajes de los alumnos universitarios” en Mayor, C. (coord.) Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Barcelona: Octaedro. EUB.

Sanmartí, N. (2002) “¿Para qué sirve evaluar?” en Organización y gestión educativa, XLIV, 17-19.

Scriven, M. (1991) “The dependence of teacher development on teacher evaluation” a

Huges, P. (ed.), Teacher's Professional Development. Australia. ACER.

Starr, J. W. (1970) “Student opinion methods of assessment” a Education Review, 22, 243-253.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (2005) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tejada (1999) “Acerca de las competencias profesionales (I)” en Revista Herramientas 56, 20-30.

_ (2011) “Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias” en Marcelo, C. (coord.) Evaluación del desarrollo profesional docente (pp.23-47). Barcelona: Davinci Continental.

Tynjala, P. (1998) “Traditional study info examination vs constructivist learning tasks: do learning out comes differ? a Studies in Higher Education, 23 (2) 173-191.

Tobon, S, Pimienta, J.H.; García Fraile, J,A. (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de las competencias. México: Pearson.

Villa, A.; Poblete, M. (coord.) (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto. Bilbao.

Zabalza, M.A. (2004) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

_ (2007) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- - - - -

CAPÍTULO IV - INTERDISCIPLINARIDADE NA UNIVERSIDADE DO FUTURO À CONVERSA COM PAULO JORGE FERREIRA, REITOR ELEITO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO[1]

José Tavares & Carla Azevedo de Almeida

Introdução

Neste capítulo sobre a interdisciplinaridade na universidade do futuro: à conversa com o reitor eleito da Universidade de Aveiro - Portugal, Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira e com a colaboração da Professora Doutora Isabel Alarcão, os autores começaram por fazer a contextualização do tema em análise. Fizeram depois uma reflexão sobre os sentidos e as dificuldades de operacionalização que estão subjacentes à prática da interdisciplinaridade e apontaram possíveis estratégias para a implementar, desenvolver e otimizar com os principais atores da universidade, em geral, e da Universidade de Aveiro, em particular, designadamente professores, investigadores, estudantes e pessoal administrativo, técnico e de gestão.

Ao abordar os sentidos da interdisciplinaridade nas dimensões do conhecimento, da afetividade e da interação e sua intersecção (Mansilla, Lamont, & Sato, 2016) entre os principais atores académicos na universidade do presente e do futuro não podemos deixar de considerar também a sua ligação com outros conceitos afins entre os quais destacamos a transdisciplinaridade, a transversalidade, a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade em relação aos assuntos, domínios, temas e problemas ou dificuldades.

Começa a ser uma perceção, um sentimento e uma convicção mais ou menos informada, consciente e difundida de que cada vez mais a universidade do futuro será uma universidade mais interdisciplinar na formação, investigação e intervenção nas sociedades emergentes mais ou menos globalizadas. Basta para isso entrar na Web e pesquisar “interdisciplinaridade e universidade do futuro”. Esta é uma constatação que o Reitor Paulo Jorge Ferreira acha que já está a acontecer em boa medida na Universidade de Aveiro, mas que urge continuar, incentivar e consolidar nos diferentes sectores e atividades da academia aveirense. Também é da opinião

[1] O Reitor que participou nesta conversa em 24 de abril de 2018, foi eleito em 16 de março e tomou posse no dia 8 de Maio como Reitor da Universidade de Aveiro.

de que a interdisciplinaridade terá de ser pensada, sentida e assumida numa perspetiva transdisciplinar e transversal em relação à multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade de saberes disciplinares e modos de atuar dos diferentes atores universitários, bem como das situações e problemas que se lhe apresentam nos domínios da investigação e da intervenção/extensão. Vários autores se têm interessado na sua pesquisa com questões ligadas à interdisciplinaridade e conceitos afins (Fazenda, 2001; Well, D'Ambrósio e Crema, 1993; Paviani, 2018).

No livro sobre as cinco mentes para o futuro, "Five Minds for the Future", de Howard Gardner (2007), o *disciplinary mind*, ou seja, a aquisição, compreensão, aprofundamento, domínio e gestão de conhecimentos disciplinares, nos mais variados âmbitos da realidade existente e possível, reveste-se de primacial importância para o futuro da humanidade. Sem a aquisição, aprofundamento e domínio explicativo e compreensivo dos saberes, sua inovação e gestão em conhecimento, não é possível fazer a sua síntese. Tal como não é possível desenvolver o espírito crítico nem o respeito pela realidade na sua abordagem mais natural e humana, ainda que extremamente complexa e misteriosa, ou alcançar a exigência e a elevação ética. Digamos, *disciplinary mind*, em Howard Gardner, implica e é atravessado pelos outros quatro **minds:** *synthesizing mind*, *creating mind*, *respectful mind* e *ethical mind*.

As esquematizações abaixo dão-nos uma imagem visual e apontam para o significado dos diferentes conceitos acima referidos:

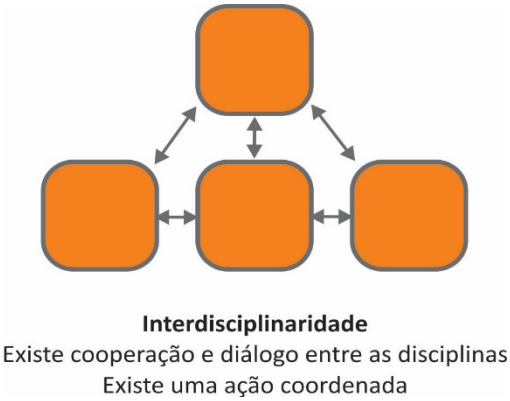


Fig. 1 – Visualização da interdisciplinaridade

A cooperação, o diálogo entre as disciplinas e a ação coordenada e ancorada no conhecimento, na afetividade e na interação são dimensões que se implicam mutuamente, se transcendem e se intersetam na transdiciplinaridade e na transversalidade, respectivamente, de que as figuras 2 e 3 nos dão uma ideia.

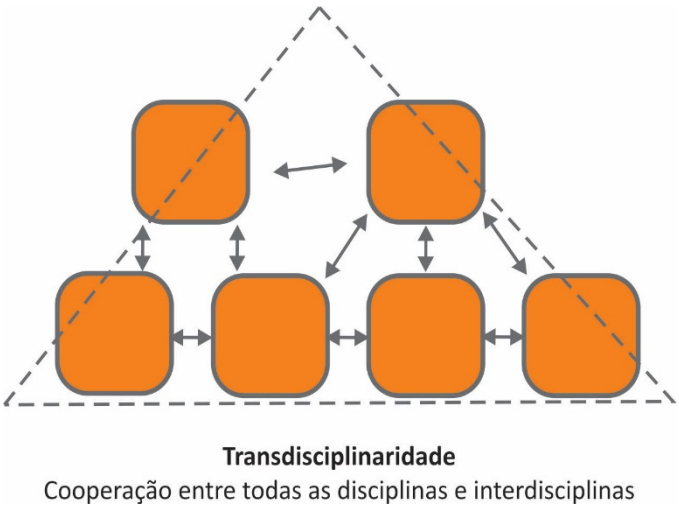


Fig. 2 – Visualização da transdisciplinaridade

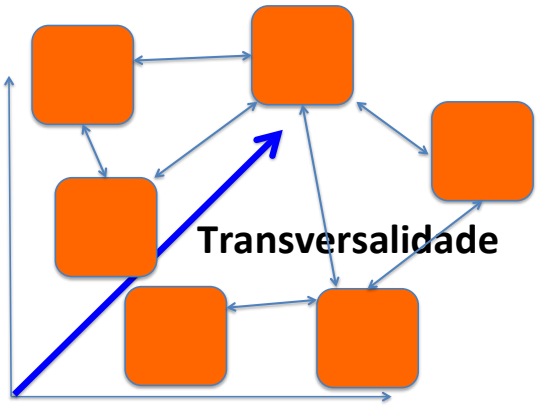


Fig. 3 – Visualização da transversalidade

Na transversalidade a cooperação entre diferentes disciplinas e interdisciplinas é atravessada por distintas temáticas, problemas e questões. Uma interdisciplinaridade transversal pressupõe conjuntos multi e pluridisciplinares com incidência em domínios específicos, temas, problemas, acontecimentos, que embora

considerados em separado, são imprescindíveis para poder agir em situações reais que são complexas e em que tudo está interligado. A multi e pluridisciplinaridade são conceitos mais simples, que as próprias etimologias das palavras exprimem claramente e que as figs. 4 e 5 ilustram.

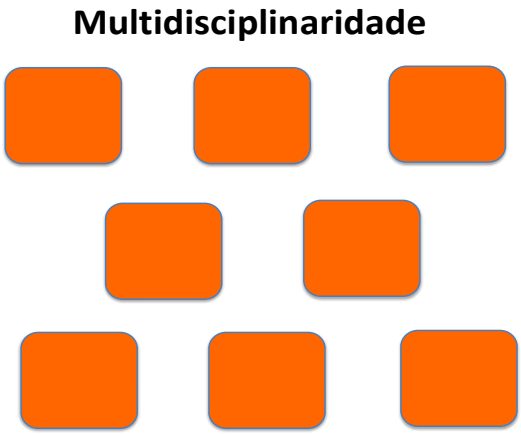


Fig. 4 – Visualização da multidisciplinaridade

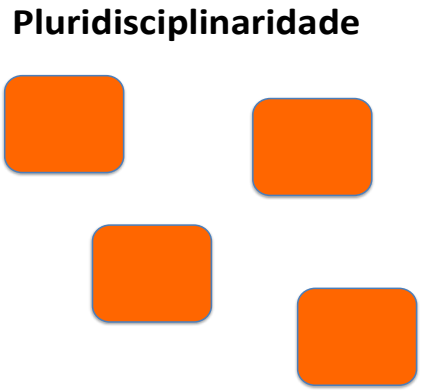


Fig. 5 – Visualização da pluridisciplunaridade

É neste quadro que nos propomos abordar e refletir sobre a problemática da interdisciplinaridade que deverá configurar e otimizar-se na universidade do futuro face a uma realidade que é e continuará a ser essencialmente interdisciplinar.

1. Nota sobre duas experiências com implicações de interdisciplinaridade no ensino superior

Antes de centrarmos a conversa nas ideias sobre as quais o Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira nos irá elucidar sobre o que entende e irá fazer à luz do seu programa de ação como Reitor da Universidade de Aveiro, o Professor Doutor José

Tavares e a Professora Doutora Isabel Alarcão deram nota de duas experiências que pressupunham uma conceção, estratégias e práticas interdisciplinares, mas cujos resultados foram bastante diferentes na sua aplicação. A primeira, em que estes dois Professores da Universidade de Aveiro tiveram a oportunidade de participar, acabou por não funcionar ao ser posta em prática. A segunda, em que a Professora Doutora Isabel Alarcão teve um papel preponderante como Vice-Reitora da Universidade de Aveiro, funcionou e continua a funcionar como uma experiência muito positiva e publicamente reconhecida.

As duas experiências foram implementadas no ensino superior. A primeira ocorreu na Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Portugal, nos anos oitenta do século passado e a segunda na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA) da Universidade de Aveiro (UA), em finais do século XX e início do século XXI. Na ESEL estiveram envolvidos José Tavares e Isabel Alarcão (UA) membros do Conselho Científico da Escola, Nicolau Raposo (UC), Presidente do Conselho Científico, e João Formosinho (UM). Faziam parte ainda dois membros da Comissão Instaladora da Escola, José da Cruz Pereira (Presidente) e José Veríssimo Azevedo (Vogal). Na ESTGA, teve um papel muito relevante Isabel Alarcão, à época Vice-Reitora, que coordenou a experiência com inteiro apoio do Reitor, Professor Doutor Júlio Pedrosa.

A experiência na ESEL teve lugar na fase de instalação aquando da elaboração dos Planos de Estudos para Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico, no decorrer dos anos 1983-1984. Os planos de estudos eram da responsabilidade da Comissão Instaladora nomeada pelo Ministro da Educação e do Conselho Científico da Escola, constituído por professores de universidades convidados pelas comissões instaladoras. Tratando-se de uma escola nova, que todos queríamos que fosse inovadora, foram elaborados Planos de Estudos de recorte modular tendo subjacente uma base inter e transdisciplinar e pressupondo uma gestão adequada das diferentes disciplinas ou domínios disciplinares constituídos por um conjunto articulado de módulos que deveria ser garantida por parte dos professores e Órgãos da Escola. Tal não veio a acontecer na prática. Iniciados os cursos, os professores de cada módulo consideraram o seu módulo como uma disciplina autónoma em termos de lecionação e avaliação. O resultado não se fez esperar. A sobrecarga de testes e de exames, as reclamações dos alunos começaram a pôr a sua viabilização em causa. Na verdade, os módulos

foram considerados como disciplinas independentes e autónomas alterando os pressupostos que tinham estado na elaboração dos Planos de Estudo com base numa filosofia de inter e transdisciplinaridade e numa gestão adequada dos mesmos. Os professores facilmente se deixaram contagiar com a ideia de que na educação superior são "donos" das suas disciplinas. Tudo acabou por complicar-se e não funcionar provocando uma série de problemas que, ao tempo, foram resolvidos por uma reestruturação dos planos de estudos em moldes mais clássicos e tradicionais, de recorte mais pluri e multidisciplinar. Embora a conceção e intenção fosse, à época, um desafio inovador, a experiência não resultou em termos práticos, porque a ideia não foi assumida nem gerida adequadamente pelos principais atores do processo, os professores.

Apesar de tudo o insucesso não foi total porque na nova reestruturação dos Planos de Estudos, já com alguns Professores da Escola no Conselho Científico, como nos foi possível experienciar a partir das reuniões do mesmo, alguma coisa ficou. Desta vez, a reestruturação foi assumida mais ativamente pelos professores da Escola que, entretanto, foram contratados.

A experiência da ESTGA, embora tivesse partido também de uma ideia de inovação curricular, foi preparada e desenvolvida com pressupostos mais exigentes e concretos. Talvez uma das ideias-força mais determinante tenha sido o envolvimento de todos os atores da Escola desde o início num projeto de formação em que a grande parte das atividades assentavam num processo de aprendizagem à base de projetos no âmbito das diferentes disciplinas e sua interseção e os principais atores tenham sido previamente preparados para trabalhar nesses moldes.

No decorrer desta conversa com o Reitor Eleito da Universidade de Aveiro, Isabel Alarcão contava assim a experiência: "...a experiência que eu vou contar é a da implementação… da aprendizagem à base de projetos na Escola de Águeda. E eu, por acaso, nunca tinha olhado para ela sob o ponto de vista da interdisciplinaridade, olhei sempre para ela sob o ponto de vista do desenvolvimento curricular e da aprendizagem à base de projetos (PBL), mas agora com este desafio, olhei para ela sobre o ponto de vista da interdisciplinaridade e confrontando-a com a de Leiria. Portanto, há uma coisa que sobressai logo, é que em Leiria foram dados os currículos para os professores implementarem. Em Águeda, tudo partiu dos professores. E o que é que partiu dos professores? Partiu dos professores o facto de

eles reconhecerem que os alunos que tinham eram fracos. Portanto, tinham que trabalhar com eles de uma maneira diferente. Também reconheceram que estavam a utilizar basicamente as estratégias de ensino e de aprendizagem que eram utilizadas no ensino superior universitário". A este propósito, mais tarde, em 2013, Isabel Alarcão e José Tavares refletindo sobre a experiência realizada escrevem: "A tomada de consciência de um problema (o baixo nível de motivação e de conhecimentos dos alunos e a natureza do ensino superior politécnico) sentido pelos docentes levou-os a quererem inovar pedagogicamente. Tomaram em consideração um cenário pedagógico alternativo: a aprendizagem à base de projetos (ABP)" (Alarcão & Tavares, 2013, p. 65). Este processo foi institucionalmente apoiado pela Reitoria, Direção da Escola e responsáveis pela área científico-pedagógica.

Embora a ideia do *problem-based learning* (PBL), essencialmente interdisciplinar, não fosse nova entre nós e a Vice-Reitora tivesse conhecimento de outras experiências nos Estados Unidos e na Holanda, que tinham corrido e estavam a correr com algum sucesso, o Reitor Júlio Pedrosa alertou-a para uma experiência que, então, estava a ser implementada na Dinamarca com bastante sucesso e encorajou-a a chefiar uma equipa da ESTGA que se deslocou à Universidade de Aalborg para observar no terreno como o projeto estava a ser implementado, os seus pressupostos, os seus objetivos, os processos, o design e os resultados. Isabel Alarcão continua a narrar: "Já na inauguração da própria escola, o Reitor tinha feito o desafio de criarem conhecimento sobre o que é ensinar no politécnico. Portanto, há aqui uma realidade que é diferente e vamos ver como é que se deve ensinar no politécnico". E acrescenta: "partiu-se da consciência de um problema que os professores assumiram… e foi apresentada uma hipótese de solução para o problema. E a hipótese de solução qual era?" Como referido acima, o Reitor tinha estado na Dinamarca, na Universidade de Aalborg, onde eles são muito fortes na aprendizagem à base de projetos, e tinha trazido um livrinho... e disse "está aqui uma ideia se vocês quiserem explorar…" Portanto essa foi só a dica dele: "se quiserem explorar".

E, continua Isabel Alarcão, "eles quiseram realmente explorar, eu fiquei encarregada a nível da Reitoria de acompanhar a experiência, coordenar essa experiência. E o que nós fizemos... fomos uma semana para Aalborg. Quando digo "nós", éramos oito. Portanto, ia eu a coordenar, ia o arquiteto, porque imediatamente nós percebemos que se era para fazer uma coisa à base de projetos, as instalações

tinham que ser diferentes, e como íamos fazer... obras na escola, o arquiteto já foi connosco, iam dois professores da universidade, porque também tinham interesse… iam quatro professores da escola... Nós fomos para lá uma semana, mas o que é que eu fiz com eles? Antes de nós irmos pus-lhes nas mãos o tal livrinho que explicava tudo e disse "vocês vão encontrar, vão procurar, vão identificar perguntas que queiram levar para orientar a nossa visita". E antes de irmos... fizemos uma reunião... e elencamos uma série de questões. Portanto, foi uma visita orientada. E lá, ao fim de cada dia, nós reuníamos para ver… para quais já tínhamos resposta e o que era interessante era que surgiam novas perguntas. Mas aquilo ficou tudo registado. Chegamos cá, eu disse-lhes para eles redigirem um relatório da visita já com os aspetos positivos, os aspetos negativos, o que é que podíamos aproveitar, o que é que não podíamos. Quem coordenou essa parte, que aí eu comecei a afastar-me um bocadinho... foi o Artur Silva…".

Depois foi preciso criar condições para que o entusiasmo, a fermentar nesses docentes, passasse para os seus colegas, percebendo bem o que estava em jogo. Para o efeito, nada melhor do que meter as mãos na massa: fazer um projeto de currículo à base de projetos antes de a decisão ser tomada e coletivamente assumida pelos órgãos da ESTGA e da UA. Este trabalho funcionou também como processo de formação para trabalhar com o novo modelo. "Para prepararem a inovação envolveram-se num projeto colaborativo que consistiu no desenvolvimento do novo currículo em íntima ligação com um programa de desenvolvimento profissional docente. Estes dois vetores, desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional, processaram-se em articulação. Uma terceira articulação revelou-se fundamental, na opinião de um consultor externo: a manifestação de interesse e o apoio institucional." (Alarcão & Tavares, 2013, veja-se também Alarcão, 2007, 2009, 2012; Gil & Alarcão, 2004).

O segredo do bom resultado desta experiência deveu-se e continua a dever-se a que os principais atores da escola foram preparados e envolvidos desde o início no projeto e, de certa forma, assumiram-no como seu procurando fazer uma gestão adequada do mesmo. Acresce dizer que esta experiência foi acompanhada e assessorada por especialistas na matéria convidados para esse efeito. Na conversa, Isabel Alarcão comenta: "há um pormenor interessante também, quando nós fomos eles iam muito céticos e eu era a pessoa que estava entusiasmada. Durante a visita, a certa altura, eu tive que lhes dizer "calma aí, tanto entusiasmo não, temos que ter

a cabeça mais fria… quando chegaram cá, eles eram relativamente poucos comparativamente com os docentes da escola, que também não eram muitos, e os docentes que tinham ficado cá achavam que isto não ia dar nada. Portanto, foi preciso um trabalho de progressiva integração dos outros através de conversas, através da leitura de… do… do próprio relatório, etc., e isto demorou muito tempo”... “O tempo que eu chamei o tempo da incubação. E este tempo da incubação é interessante porque na base tem desafios, mas também tem apoios, porque a reitoria estava sempre… não se metia, aliás, uma das coisas que eles dizem é o respeito. Por outro lado, eles percebiam que nós estávamos interessados em fazer a experiência e, portanto, também queriam, de certo modo, acolher esse interesse. Portanto, há aqui um equilíbrio que eu acho que foi bem conseguido entre desafiar, mas apoiar. Eles sabiam que tinham o respaldo da Reitoria e da Direção da Escola. Portanto, isto tem também bastante a ver com a parte afetiva e com a interatividade”.

A formação foi um fator muito importante, como explica Isabel Alarcão: (todos os professores) “foram informados, primeiro pelas visitas, depois pelo relatório, mas também precisavam de formação, portanto, nós trouxemos bons especialistas, sobretudo um excelente que fez workshops com eles. E os workshops foram em termos de meter as mãos na massa, ou seja, não foram exposições, o que ele fez com eles foi “vamos elaborar currículos na base do Project Base Learning”. Elaboraram vários currículos virtuais, até que depois elaboraram o currículo final que foi, acabou por ser assumido por todos os docentes da escola, isto demorou para aí dois anos… exceto um, só um é que disse que não concordava ...”.

2. Sentidos, incidências e dificuldades da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é entendida normalmente como uma ferramenta pedagógico-didática e pressupõe a interligação, a colaboração e a organização de disciplinas que trabalham de modo articulado sobre as problemáticas presentes ou emergentes nos domínios da aprendizagem, da pesquisa e da intervenção. A interdisciplinaridade contrapõe-se, como referíamos acima, à multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade em que as disciplinas, que podem ser muitas ou apenas algumas, trabalham de forma isolada, separada ou sequenciada sobre os seus objetos ou campos disciplinares. A interdisciplinaridade de forma sequenciada, como se apresenta em alguns projetos da escola básica e do secundário, em Portugal,

não é uma verdadeira interdisciplinaridade. Aproxima-se, de certa forma, de uma multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade em que cada disciplina procura uma determinada explicação sobre uma certa temática abordada do ponto de vista de um conjunto mais ou menos alargado de disciplinas. A interdisciplinaridade implica diálogo, colaboração e discussão entre professores e alunos de diferentes disciplinas ou especialidades e aprofunda-se, cruza-se e transcende-se na transdisciplinaridade e na transversalidade saindo de uma perspetiva meramente pedagógico-didática, ainda que bem ancorada no conhecimento, na emoção e na interação, para ascender a uma dimensão mais epistemológica e hermenêutica, em que a sua abordagem é feita sob aspetos comuns explicados e compreendidos de pontos de vista distintos e de uma maneira articulada, colaborativa, discutida e aprofundada em simultâneo. Da ação interdisciplinar deverá surgir algo de novo que a multi e a pluridisciplinaridade dificilmente possibilita. É um pouco neste sentido que o novo Reitor da UA vê a interdisciplinaridade que pretende implementar na Universidade de Aveiro e de que a sua fala é bem elucidativa: “Pois, a primeira nota, se calhar, era mesmo sobre o significado dos termos, porque são termos que têm fronteiras que não estão inteiramente, pelo menos para mim, totalmente definidas. “Trans” é algo que transcende a disciplinaridade e, portanto, dá-me a ideia de uma componente dentro e uma componente fora. Portanto, algo que está, quando a gente fala no contexto da universidade, uma componente dentro da universidade, uma componente para além da universidade. Poderá ser, e é com certeza, interessante nalguns contextos “inter”. Depois há alguma coisa que envolve mais do que uma disciplina, mas não apenas no sentido de ser um saco de temas como na pluri ou na multidisciplinaridade. Portanto, fazer de duas ou mais disciplinas algo… novo. Exatamente. Portanto, construir à custa da sua posição de duas disciplinas ou mais algo que não existia antes. Isso já é uma construção interdisciplinar. A utilização de conhecimentos de duas ou mais disciplinas para resolver um problema, por mim só assim não é interdisciplinaridade, é pluri ou multidisciplinaridade, conforme os números, se quiserem, mas é um recurso comum.” E acrescenta: “Um edifício tem arquitetura, tem engenharia, tem especialidades, portanto, tem um conjunto de disciplinas, nesse sentido é multidisciplinar. Mas, por exemplo, bioquímica ou bio-informática criou-se, de facto, um ramo de conhecimento novo que não existia antes, à custa de contributos de ramos de conhecimento que já existiam antes.” Subsequentemente, o Reitor Paulo Jorge Ferreira insiste “Isto é

discutível... Podem discordar de mim à vontade…". E Isabel Alarcão reforça: "É interessante que em Águeda, em termos de currículo, eu acho que há uma, do segundo para o terceiro ano, há uma mudança da pluridisciplinaridade, que as disciplinas ainda estão lá muito presentes… para uma interdisciplinaridade, porque o projeto assume um elemento fulcral e… é o projeto que vai buscar os contributos…". "Sim, os contributos", concorda o Reitor.

É neste sentido que a interdisciplinaridade começa a ser considerada como um marcador fundamental da universidade do futuro, que talvez mereça um destaque especial e que na visão futura da Universidade de Aveiro, apresentada no Programa de Candidatura a Reitor, do Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira parece bem vincada. Embora nesta conversa não deixe de chamar a atenção que a universidade do presente já é, em alguma medida, interdisciplinar porque a realidade que se nos apresenta, de fato, é inter e transdisciplinar, será mais acentuada no futuro. Conforme foi salientado por Isabel Alarcão: "E aquela ideia do novo. Surge algo de novo, à partida", é reforçado pelo Reitor Eleito: "Sim, sim, surge algo de novo para investigar, e isso é um momento importante."... Sim, sim. Portanto, esse seria o sentido em que eu utilizaria as palavras. Depois havia uma coisa que me ocorreu logo no início sobre a universidade do futuro. Dá a ideia que a interdisciplinaridade é uma caraterística que vai aparecer só no futuro. Eu diria que já cá está há muito tempo.". José Tavares acrescenta que "...já cá está, já cá está, mas vai-se acentuar". O que teve a anuência do Reitor: "Diria que sim, diria que a tendência do futuro, a universidade do futuro terá de ser interdisciplinar e…" "... diria também porque... As disciplinas são criações da mente humana. Nós criamos disciplinas, para compartimentar o saber, para podermos abarcar uma parte do saber, de uma forma mais ou menos independente do resto e dominá-lo. Submetê-lo ao intelecto. É impossível nos tempos atuais uma única cabeça abarcar a totalidade do saber e, portanto, há muitos séculos que nós o dividimos em elementos, em átomos, em disciplinas. Isso é um empobrecimento, não é?, porque quando consideramos a realidade, a realidade não é disciplinar. A realidade é a realidade, não se submete à nossa razão… E, portanto, quando consideram um problema, como às vezes dizemos "do mundo real", ou se calhar como se diria hoje com mais… correção política "um desafio societal", o que vai encontrar é algo que escapa à disciplinaridade, porque as disciplinas fui eu que as fiz e os problemas são da sociedade, são do mundo, portanto, têm outras necessidades e outros requisitos.

Para os resolver é preciso cada vez mais, então, ir buscar um conjunto de disciplinas, pelo menos algo multidisciplinar ou interdisciplinar e às vezes acima disso. À medida que a tecnologia e o crescimento do saber e o aprofundamento do saber nos vai dando condições para olhar para problemas cada vez mais complexos temos que avançar neles, não só em cada uma das disciplinas, mas no conjunto das disciplinas. Portanto, estou convencido que o futuro é mesmo interdisciplinar."

E as incidências da interdisciplinaridade, "vai incidir mais a interdisciplinaridade?", pergunta José Tavares. Paulo Jorge Ferreira responde: "Eu diria que se olhar para os desafios societais se reflete em tudo, não vejo assim um tema que se destaque mais que outros" e acrescenta "Repare, alterações climáticas, mexe com tudo, transportes mexe com tudo, planeamento das grandes cidades, grandes metrópoles, mexe com tudo, energia, energia limpa, alimentação, quer dizer, todas estas grandes questões se nós começarmos a examinar ao pormenor, exigem uma data de disciplinas. E não se podem dizer ciências, porque é ciências, é humanidades, direito". Mas não será que na interdisciplinaridade fica tudo muito fluído e precisa dum ponto de partida disciplinar ou pluridisciplinar, interroga-se Isabel Alarcão. E Paulo Jorge Ferreira responde: "Sim, sim. Eu também me interroguei e fiz essa pergunta para lhe poder dar uma resposta, se a interdisciplinaridade iria substituir as disciplinas. E acho que não. Ela complementa sem as substituir.... As disciplinas vão continuar a ser os tijolos fundamentais do conhecimento. ...O livro do conhecimento não tem uma última página, penso que se pode sempre ir além, não é?"

A este propósito, José Tavares trouxe para a conversa um livro de um psicólogo americano, Howard Gardner "Five Minds for the Future*"* em que num desses "minds" ele destaca o *disciplinary mind* como indispensável na construção do conhecimento pelos humanos. O espírito com as suas diferentes capacidades sensoriais e intelectuais não pode funcionar sem informações, conteúdos que lhe vêm do mundo interior e exterior assim como os computadores também não funcionam sem memórias por mais capacidade de que disponha ao nível do processamento central. Por isso, a aquisição de conteúdos disciplinares que, embora de modo compartimentado e parcelar, nos dão um conhecimento mais ou menos aprofundado e completo da realidade existente e possível é essencial. Mas o *disciplinary mind* precisa também do *synthesizing mind*, do *creating mind*, do

respectful mind e do *ethical mind* para explicação e compreensão dos objetos, das coisas, das pessoas, dos acontecimentos e suas interações.

Paulo Jorge Ferreira, na sequência das ideias apresentadas no seu programa de candidatura a Reitor, acentuou esta ideia ao referir que a importância da interdisciplinaridade na universidade do futuro lhe advém sobretudo desta abertura e profundidade que lhe dá a transdisciplinaridade, a transversalidade e até uma certa convergência sobre os campos multi e pluridisciplinares, as questões, os objetos e os problemas seja na formação, na investigação ou na intervenção e extensão universitárias.

Na verdade, uma universidade que se quer interdisciplinar exige uma visão, uma atitude e formas de agir que, embora sejam cada vez mais óbvias e a realidade comece a exigir e a impor, não são fáceis de concretizar e implementar. Será preciso discernimento, determinação e persistência, vontade, motivação de todos os atores académicos: pessoal dirigente, professores, alunos e funcionários técnico-administrativos e auxiliares. Referindo-se à motivação, Paulo Jorge Ferreira acrescenta: “Eu penso que a componente da motivação é essencial. Há bocado falou (Isabel Alarcão) que os alunos... usou o termo “fracos”. Eu diria que o risco, realmente mau, não sei bem o que é um aluno fraco, mas um aluno desmotivado é o risco realmente elevado”. E ainda, “Eu acho que também consigo perceber porquê. Cada pessoa tem os seus talentos, os seus gostos. Quando eu sou exposto a realidades disciplinares, estou a ser exposto a sectores muito finos do saber que podem estar mais ou menos alinhados… com a minha disposição pessoal para entender, para tentar perceber, para me interessar por. Quando eu sou exposto a um problema que já tem um desenho interdisciplinar eu vejo uma coisa muito mais vasta e muito mais fácil de interessar três ou quatro ou cinco, mesmo que eles tenham personalidades muito diferentes. E é aí que reside, penso eu, o encanto dessa abordagem, é que é muito mais fácil trazer, motivar alunos que de outra forma era difícil. Se calhar eram muito bons a matemática … e dentro da matemática a uma coisa e já eram menos noutra. Quando se vai para um desafio interdisciplinar é mais fácil a motivação, porque o objetivo é muito mais transversal e isso é fácil. Há ali algo que toca cada um deles. Vai ser é algo diferente de um para o outro”.

Convém também que qualquer experiência multi, pluri, inter e transdisciplinar, mais ou menos convergente, seja acompanhada de um processo de avaliação objetivo e adequado. Foi assim na ESTGA, como lembrou Isabel Alarcão, pois

houve "monitorização e avaliação". Em Leiria, na realidade, não resultou porque não houve monotorização e avaliação, não se tiveram em conta nem os objetivos nem a filosofia e estrutura do Plano de Estudos.

3. A universidade do futuro será marcadamente inter e transdisciplinar na formação, na investigação e na intervenção

Na WEB começa efetivamente a emergir, com alguma frequência, em estudos, pesquisas e experiências de proveniências diferentes (Irani, 2018; Woolf, 2017) a ideia de que a universidade do futuro será uma universidade interdisciplinar e, *a fortiori*, uma universidade inter e transdisciplinar. A nossa convicção é de que a universidade, pela natureza das situações, das coisas e dos acontecimentos que lhe estão subjacente e se lhe apresenta, de uma forma cada vez mais consciente e acutilante, de grande complexidade e muito exigente, não terá outra alternativa senão a de ser inter e transdisciplinar. Por isso, os desafios que tem e terá pela frente uma universidade que pretende estar à altura da sua vocação centenar ou mesmo milenar são enormes e lançam um alerta muito forte e vigoroso aos seus principais atores académicos.

Mas uma universidade interdisciplinar, como o Reitor Paulo Jorge Ferreira insistia, terá que atravessar toda a atividade que é desenvolvida nos diferentes domínios da sua missão, de uma forma eficaz e inovadora e, designadamente, a formação, a pesquisa e a extensão/intervenção junto da comunidade sociocultural sem esquecer a parte administrativa e técnica e envolver os seus principais atores. É esse desígnio que é também um imperativo da realidade presente e futura que começa a apresentar-se cada vez com mais força e urgência. A interdisciplinaridade pressupõe interação entre dar e receber. "...tenho que dar isto e receber aquilo. Interação" opina Isabel Alarcão. E Paulo Jorge Ferreira concorda e concretiza: "Exatamente. Depois não se sentem inferiores, não é? Porque eu colaboro, ela colabora, ela dá um contributo, eu dou um contributo. Mas ela pode dar um contributo numa maneira, numa área e acerca de uma faceta do problema, e eu outro. Se fossemos os dois para uma disciplina, para uma área, um de nós podia ter 15 e outro 10, um 20 e outro 17, e isso às vezes é desmotivador, pelo menos para quem tem 10, não é?".

Tendo em conta os pressupostos expostos anteriormente sobre a interdisciplinaridade e a sua experiência, Carla Almeida acrescenta: "...Eu queria

dizer que concordo com tudo o que têm estado a partilhar e tem sido um enriquecimento muito grande ver os vossos contributos e realmente eu concordo muito com o Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira que fala aqui da relação com a sociedade. O que é que a sociedade espera de nós? O que é que o mercado espera de nós? Enquanto licenciada em Direito, eu vejo que as grandes sociedades de advogados são interdisciplinares, porque eles procuram pessoas que estejam numa certa área de especialidade para depois formarem um conjunto capaz de dar uma solução a um problema do cliente, que não é linear. Não é só, por exemplo, um assunto, uma empresa apresenta muitas vezes um problema relacionado com os seus Estatutos, mas que depois está também relacionado com o direito do trabalho e com o direito fiscal, e é preciso uma equipa de diversas áreas que vá resolver essas questões". E acrescenta: "... é por isso que as grandes sociedades normalmente são procuradas por grandes empresas, porque sabem que naquela sociedade vão receber uma resposta completa e complexa àquele problema, enquanto que, sendo uma pessoa de uma área apenas, não conseguiria dar uma resposta tão cabal". Quanto ... "a formação eu acho que realmente é … um grande obstáculo a nossa forma de pensar e a forma como os nossos professores pensam. Porque existe essa ideia muito fechada da minha disciplina, da minha avaliação, ... eu sou dono desta disciplina ... eu vou guardar este meu reduto, aqui mando eu". Remata: "… penso que tudo passa, como a Professora Isabel falou, do próprio professor estar disposto a ir, aprender e estar aberto a este desafio, porque é um desafio de se envolver, nem que seja num programa curricular que seja modelar ou uma outra proposta que lhe seja feita, para conseguir fazer com que o aluno seja mais completo e que o próprio aluno possa encontrar na universidade os módulos, as disciplinas que ele pretende reunir para completar a sua formação académica".

Este é, na verdade, um grande desafio, em que as pessoas deverão estar na primeira linha e que constituirá a finalidade maior que o novo Reitor da Universidade de Aveiro pretende realizar durante o seu mandato. Para o conseguir, a interdisciplinaridade poderá ser um dos segredos porque pressupõe visão estratégica, definição clara das metas e das tarefas a desenvolver, envolvimento das pessoas cognitiva, afetiva e interactivamente, trabalho em equipa e vontade de realização. Mas esse é um aspeto que desenvolveremos mais pormenorizadamente no ponto seguinte.

4. Modalidades e estratégias interdisciplinares para envolver os principais atores da universidade

Os estudos a que vamos tendo acesso e, designadamente, um artigo das investigadoras das Universidade de Harvard e de Stanford, *Veronica Boix Mansilla, Michèle Lamont, e Kyoko Sato,* intitulado *Shared Cognitive Emotional Interactional Platforms: Markers and Conditions for Successful Interdisciplinary Collaborations* (2016) vão ao encontro da ideia de que a Universidade do futuro será uma universidade inter e transdisciplinar em que as dimensões cognitiva, emocional e interativa assumirão grande importância. Também no projeto "Marcadores de formação, inovação e pesquisa para a universidade de hoje e do próximo decénio*"* (Alarcão, Tavares, Mealha, & Souza, 2018; Mealha et al., 2018; J. Tavares, Oliveira, & Alarcão, 2016; José Tavares, 2015, 2017), apoiado pela Associação CIDInE, membro da EERA, em desenvolvimento na Universidade de Aveiro e em algumas universidade brasileiras, conseguimos identificar e consolidar um conjunto de marcadores tais como: *mentes*, *afetos*, *autonomia*, *equipamentos/tecnologias*, *organização*, *contextos*, *financiamentos*, *comportamentos*, *empregabilidade*, *democraticidade*, i*nternacionalização* e *sustentabilidade*. A interdisciplinaridade está, sobretudo, incluída no marcador organização. Mas talvez, seja necessário dar-lhe uma maior visibilidade e realce.

No artigo das autoras de Harvard e Stanford, acima referido, a interdisciplinaridade é expressamente apresentada como um marcador da universidade do futuro que irá assumir grande relevância nos próximos anos e terá que ser compreendido e implementado através da articulação das três dimensões: a cognitiva, a emocional e a interativa e suas interfaces ou fatores facilitadores que deverão interagir simultaneamente e de forma implicada. Será difícil envolver os principais atores da universidade, gestores, professores, investigadores, estudantes e pessoal administrativo e técnico nas diferentes tarefas da sua missão na vertente formativa, investigativa e extensiva à comunidade e à sociedade sem essa partilha cognitiva, emocional e interativa no contexto de uma envolvente de coordenação, mediação, supervisão, autonomia e elevação ética.

As interfaces das dimensões do conhecimento, da afetividade e da interação entre as pessoas, identificadas pelas investigadoras, acima referidas, não são menos importantes como facilitadores de sucesso interdisciplinar. Referem as dimensões: a) *cognitivas*: trocas interdisciplinares*, generativity* além do programa,

ferramentas intelectuais compartilhadas, experiência relevante e de excelência e conhecimento avançado; b) *afetivas*: entusiasmo de trabalhar em equipa e alegria na colaboração; e c) *interativas*: deliberação de grupo e competência de aprendizagem e grupos de relação significativa (Mansilla et al., 2016, pp. 18–30).

Como Reitor da UA, Paulo Jorge Ferreira coloca como ideia central da sua atuação as pessoas e vincou-o bem no seu discurso de tomada de posse, a 8 de maio de 2018, assentando em seis pilares o programa de ação que divulgara à comunidade académica e apresentara em reunião do Conselho Geral da Universidade de Aveiro, de 16 de março, aquando da sua eleição. Apresenta a ideia da UA como um espaço humano, com voz e presença, vivo e ouvido que guiará a sua atuação e constituirá uma componente estruturante de ação alicerçada em sete grandes pilares, a saber: 1) valorização dos membros da comunidade académica; 2) aposta na interdisciplinaridade; 3) interligação e capacitação da investigação; 4) aprofundamento da relação entre a UA e a região; 5) reforço na ação social; 6) aposta no desporto e; 7) valorização do património da UA.

No ensino, Paulo Jorge Ferreira propõe-se criar e afirmar a marca UA Interdisciplinar através do desenvolvimento do conceito de unidade curricular partilhada e multidisciplinar e da criação de mecanismos para as empresas e organizações apresentarem propostas de temas a trabalhar em sede de projeto, teses e dissertações e com o intuito de alargar a rede de estágios, para todos os níveis de ensino. Na investigação, e no encalce de uma UA Interdisciplinar, propõe-se também intensificar o contacto entre as unidades de investigação por forma a estimular a partilha de experiências, a troca de informações e a melhoria de prática. A criação de um Conselho de Centros de Investigação, que se constitua como um espaço de reflexão estratégica e funcional para as Unidades de Investigação e Desenvolvimento da UA, a promoção do contacto de estudantes desde o primeiro ciclo de ensino com a investigação e a conceção do Serviço de Apoio a Projetos são algumas das apostas do novo Reitor (Ferreira, 2018a, 2018c, 2018b).

5. Como é que, na Universidade de Aveiro, se poderia incentivar a interdisciplinaridade, junto dos seus principais atores?

Esta era a grande questão, dentro dos pressupostos apresentados anteriormente, que nos tínhamos proposto para a conversa com o novo Reitor eleito. Percebemos que a menos de duas semanas da tomada de posse, Paulo Jorge

Ferreira não quisesse avançar muito para além das ideias propostas no seu programa de ação. Efetivamente, nem sempre aquilo que começa a ser óbvio na universidade do presente e também na do futuro como imposição da realidade social e cultural em que aquela se insere, é mais fácil de implementar na prática. A implementação de uma mentalidade interdisciplinar e transdisciplinar na formação, na investigação e na extensão universitárias leva tempo e exige grande determinação, paciência e persistência.

Paulo Jorge Ferreira sabe disso. Mas, a pensar já na sua missão de Reitor, que irá ser difícil e complexa, foi mais contido embora insistindo na ideia de que não será necessário começar tudo do princípio, pois, é preciso dar continuidade ao muito que já se fez não só na investigação, mas também na formação e nas atividades de extensão universitária junto das comunidades, das empresas e da sociedade. Será preciso ir mais longe e mais rápido, com certeza, e fazê-lo de um modo muito concreto e aplicado embora com base em pressupostos teóricos objetivos, abertos, sérios e rigorosos.

Na conversa que nos possibilitou, o Professor Doutor Paulo Jorge Ferreira deixou claro que conhece bem a situação da Universidade de Aveiro e que onde se encontram as maiores dificuldades é nas pessoas. Mas também sabe que se conseguir envolver e mobilizar as pessoas, tudo será mais fácil. E as pessoas, no que concerne à implementação da interdisciplinaridade, não são apenas os professores, os investigadores e os estudantes é também o pessoal administrativo, técnico e de gestão. As falas seguintes do Reitor eleito são bem esclarecedoras: “As universidades... no passado, basicamente, educavam uma elite, passaram a criar e a transmitir conhecimento... a criar, a transmitir e a aplicar conhecimento, fazer transferência de conhecimento. Durante todos esses passos foram-se aproximando cada vez mais dos desafios da sociedade.” E acrescenta: …na medida que elas se envolverem nestes desafios terão também uma tendência para atestar a sua arquitetura...As disciplinas vão ser sempre necessárias, porque não vejo outra maneira de organizar o saber. ... O desafio vai ser sempre fazer os alinhamentos entre as duas coisas. Em certa medida, se nós pensarmos nisto, também não é novo”.

E continua: “Na investigação não há problema. Há muito que se trabalha nessa direção mas urge acelerar o passo na formação... acho que agora é dar... um novo passo em direção do ensino, da formação”. Quanto aos serviços, Paulo Jorge

Ferreira está mais preocupado: “Há uma componente que me preocupa,... é dos serviços. Os serviços estão montados para uma certa realidade, por exemplo, os serviços de gestão académica estão montados para lidar com uma certa realidade. A estrutura de apoio informático está toda pensada para uma realidade disciplinar, por compartimentos estanques entre as disciplinas e entre os cursos. Se queremos flexibilizar isto, para começar, nem falo em juntar alunos de cursos diferentes, juntar professores de departamentos diferentes, convocá-los para termos problemas mais ricos, imagine uma pessoa da escola de saúde, outro politécnico, do departamento de engenharia ou de ciências de computadores, de psicologia, de design, são quatro valências muito distantes aparentemente umas das outras, mas que convergem em problemas que têm elevado interesse societal, isto coloca problemas a nível do sistema informático, planear as cadeiras …”

Reflexões e considerações finais

Partindo do pressuposto de que a interdisciplinaridade na universidade, em geral e, em particular, na Universidade de Aveiro, na formação, na investigação e na intervenção comunitária, empresarial e social não terá de partir do zero mas de experiências concretas já em curso, nem por isso a tarefa da sua implementação e otimização é simples e fácil. Paulo Jorge Ferreira sabe disso e, neste momento, sente-o com mais intensidade como Reitor eleito da Universidade de Aveiro. Sabe que não basta o discurso de incentivo do Reitor ou dos órgãos científicos, pedagógicos, administrativos, técnicos e de investigação. É preciso criar e desenvolver projetos interdisciplinares e transdisciplinares mais ou menos alargados e em rede na Universidade e fora dela, que a aproximem mais da realidade, a marquem e a configurem inter e transdisciplinarmente na perspetiva do que é e parece virá a ser a universidade do futuro.

Uma tarefa desta envergadura não se compadece com simples amadorismos. Exige que todo o processo seja apoiado num projeto interativo e em rede que envolva os principais atores da universidade, embora possa ser realizado por sectores e de forma faseada e mais ou menos profunda. Esse projeto não deverá ficar nas intenções, mas terá que ter uma dimensão prática e aplicada nos diferentes domínios da missão da universidade e desenvolver espaços de reflexão, estudo e discussão sobre as experiências, os projetos em curso e as teorias em que se suportam. Como sugestão e apenas a título de exemplo, avançamos nesta conversa

com o Reitor eleito, uma ideia que, repensada e trabalhada, poderia ser implementada e desenvolvida na universidade: a criação de um espaço de estudo, interação, investigação, reflexão e debate interdisciplinar sobre temas a identificar previamente. Esse espaço interativo poderia ser constituído por grupos focais ou workshops com um número reduzido de participantes de diferentes domínios do saber em torno de um conjunto de dimensões facilitadoras, visualmente organizadas em radar, tendo em conta a parte cognitiva, emocional (afetiva), interativa e as suas interfaces (Mansilla et al., 2016) bem como outras dimensões que emergiram na interação da nossa conversa com o Reitor eleito, tais como as dimensões volitiva, colaborativa, apoiada, inovadora, empregável, contextualizada que tiveram um maior número de referências durante a conversa. A interdisciplinaridade terá que ser informada e refletida, afetiva, interativa, voluntária e livremente desejada, colaborativa, institucionalmente apoiada, inovadora, potenciadora de capacidades e competências de emprego, contextualizada. Um espaço com uma boa base teórica e aplicações no terreno a partir de experiências já em curso e a implementar. O radar apresentado na figura 6, construído com base nas referências dos diferentes participantes nesta conversa sobre essas dimensões poderia ser um ponto de partida.

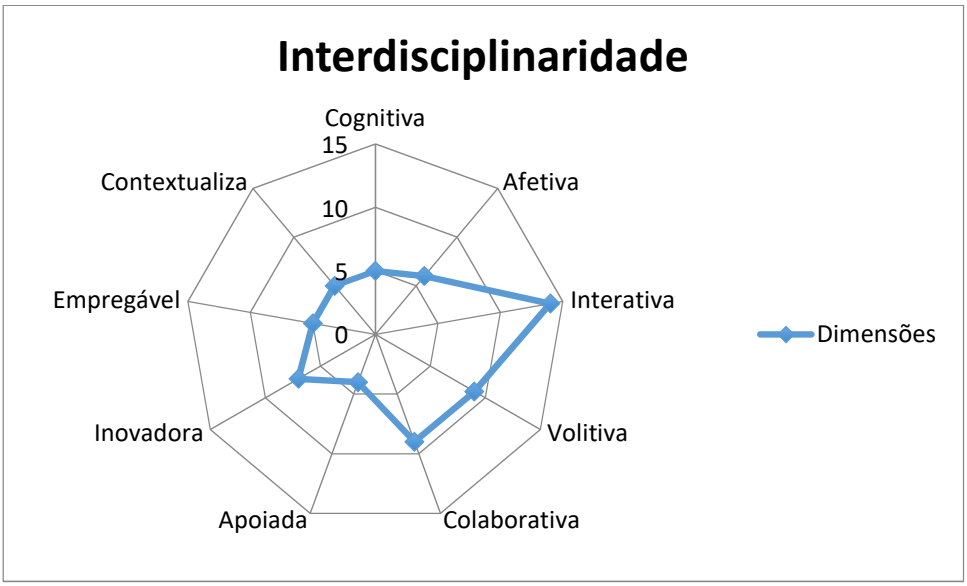


Fig. 6 – Plataforma para a discussão e recolha de informação de projetos inter e transdisciplinares

Estes espaços poderiam, por exemplo, organizar-se e integrar os seguintes elementos:

- Um tema
- Um coordenador
- Um conjunto de participantes de diferentes domínios de formação, investigação e intervenção
- 1 ou 2 instigadores
- 1 ou dois observadores
- 1 ou 2 relatores
- Vídeo-gravação

Acresce dizer que no projeto "Marcadores de formação, inovação e pesquisa para a Universidade de hoje e do próximo decénio" e na proposta que foi apresentada à Fundação para a Ciência e Tecnologia para financiamento, intitulada "Marcadores de formação, investigação e intervenção para a universidade dos próximos 25 anos", a interdisciplinaridade está integrada no "marcador organização" e previa-se para a sua implementação uma dinâmica semelhante. Efetivamente, no fundo, a interdisciplinaridade é uma forma de organização e gestão quer ao nível científico, pedagógico e investigativo, quer ao nível administrativo e de extensão universitária que mereceria o desenvolvimento de um projeto de investigação, porventura, para doutoramento e algum suporte financeiro para esse efeito.

Referências

Alarcão, I. (2007). Changing to Project-based learning. The role of institucional leadershio and faculty developments. In E. De Graaff & A. Kolmos (Eds.), *Management of Change. Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering* (pp. 69–82). Rotherdam: Sense Publishers.

Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento a 3 dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*, *1*.

Alarcão, I. (2012). Conferência Desenvolvimento a 3 Dimensões: curricular, profissional e institucional. In *9º Simpósio de Educação, Modernidade e Cidadania na universidade estadual de Goiás*. Anapólis.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). Aprendizagem docente em contexto. In M. Pryjma (Ed.), *Desafios e Trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente*. Curitiba: UTFPR.

Alarcão, I., Tavares, J., Mealha, Ó., & Souza, D. N. de. (2018). Pensar a universidade dos próximos 20 anos através de uma metodologia de cenários. *Revista Portuguesa de Educação*, *31*(1), 108–122.

Fazenda, I. (2001). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.

Ferreira, P. J. (2018a). *Candidatura a Reitor da Universidade de Aveiro. Programa de Ação 2018–2022*. Aveiro.

Ferreira, P. J. (2018b). Primeira entrevista ao Reitor Paulo Jorge Ferreira. Retrieved June 15, 2018, from http://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=54776

Ferreira, P. J. (2018c). Tomada de posse como Reitor da Universidade de Aveiro. Retrieved May 11, 2018, from http://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=54438&lg=pt

Gardner, H. (2007). *Five Minds For The Future*. MA: Harvard Business Review Press.

Gil, V. M. S., & Alarcão, I. (2004). Novas Abordagens no Ensino Superior e a Função Ensino. In *Relatório Final do projeto SAPIENS POCTI/CED/43396/2001*. Aveiro.

Irani, Z. (2018). The university of the future will be interdisciplinary. Retrieved May 13, 2018, from https://www.theguardian.com/higher-education-network/2018/jan/24/the-university-of-the-future-will-be-interdisciplinary

Mansilla, V. B., Lamont, M., & Sato, K. (2016). Shared Cognitive - Emotional - Interactional Platforms: Markers and Conditions for Successful Interdisciplinary Collaborations. In *Science, Technology, & Human Values* (pp. 1–42). SAGE. https://doi.org/10.1177/0162243915614103

Mealha, Ó., Alarcão, I., Azevedo de Almeida, C., Oliveira, J. B., Tavares, J., & Souza, D. N. de. (2018). Perspetivar a universidade a 20 anos a partir de um modelo de marcadores: a relevância da opinião. In *CIAIQ Atas - Investigação Qualitativa em Educação* (Vol. 1, pp. 130–140). Fortaleza: CIAIQ.

Paviani, J. (2018). *Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções*. São Paulo: Educs.

Tavares, J. (2015). Marcadores de formação, inovação e pesquisa para a Universidade do próximo decénio. In *IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE, Brasil.

Tavares, J. (2017). *Cenários para a Universidade dos próximos 20 anos e suas implicações na formação, inovação e pesquisa*. São Paulo: NUTECCA.

Tavares, J., Oliveira, J., & Alarcão, I. (2016). Marcadores de formação para a Universidade de hoje e do próximo decénio: primeiros passos de um projeto de pesquisa. *Revista Transmutare*, *2*(1), 214–253. https://doi.org/10.3895/rtr.vln2.4982

Well, P., D'Ambrósio, U., & Crema, R. (1993). *Rumo à Nova Transdisciplinaridade: Sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus.

Woolf, D. (2017). The future is interdisciplinary. Retrieved May 14, 2018, from https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/the-future-is-interdisciplinary/

CAPÍTULO V - PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: EM FOCO O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Geovana Ferreira Melo & Vanessa T. Bueno Campos

Palavras Iniciais

> Só se constitui sujeito quem, mergulhado nos encontros e desencontros do cotidiano, conduz o processo de construção de sua vida e da comunidade, reconhecendo e respeitando as diferenças e contradições vigentes na coletividade e assumindo suas responsabilidades na construção do bem comum (Dias Sobrinho, 2015, p. 594).

Compreender como ocorre o aprendizado da docência no contexto da Educação Superior é a finalidade precípua do presente texto, a partir do entendimento de que se trata de uma profissão marcada ambiguidades e singularidades que a distinguem como uma profissão complexa. Especialmente, ao considerarmos que a educação superior tem compromissos sociais irrevogáveis, o que demanda aos docentes, conforme nos lembra Dias Sobrinho, assumirem responsabilidades, tendo em vista o bem comum. Por conseguinte, a docência e suas relações no contexto universitário, as políticas de educação superior, os dilemas da profissão, a identidade profissional docente e os saberes da docência, somente poderão ser compreendidos em profundidade, no contexto de uma Pedagogia Universitária.

A quase ausência de preocupações quanto a sistematização da formação para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação strictu sensu proporcionam aos professores é amplamente conhecida e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor (Melo et. al. 2011). Esta constatação é recorrente, além disso, a carreira universitária não contempla dispositivos formais para uma formação pedagógica prévia dos docentes. Há poucas iniciativas institucionais para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, acarretando o que Isaia (2003) apresenta como “solidão pedagógica”, configurada pelo desamparo dos professores com relação ao abismo entre a formação desses docentes e as exigências da prática pedagógica. É essencial, nessa perspectiva, tal como propõe Almeida (2012, p. 18), que a formação docente esteja:

> [...] aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial o início de um processo contínuo, no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstroem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

O processo de desenvolvimento profissional refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos, aos seus pares e depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e contínua, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros. A partir desse cenário, enunciamos a pergunta principal que conduziu a investigação: Quais as contribuições de ações formativas para o aprendizado da profissão docente?

A resposta à esta questão foi possível a partir da análise qualitativa de dados extraídos de questionários e entrevistas, com itens relativos à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outros, declarados por professores que participaram de ações formativas promovidas pela IFES investigada. Analisamos as respostas de 213 docentes de diversas áreas do conhecimento que participaram de ações formativas, dentre elas três cursos de Docência Universitária no referido período[2].

Inseridas nessa discussão, apresentamos nossas interpretações de parte dos dados obtidos em uma pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, realizada em uma Instituição Federal de Educação Superior, na região sudeste do Brasil no período de 2013 a 2016 e propomos reflexões sobre a repercussão de ações formativas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional de professores universitários. Assumimos, nessa perspectiva, a necessidade de criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, como política institucional, que tenha como princípios ações contínuas, planejadas e realizadas de acordo com as necessidades formativas dos professores.

Diante do exposto, o texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente são discutidos aspectos referentes à ausência de formação docente sistematizada,

[2] A pesquisa da qual se originou o presente texto recebeu financiamento do CNPq e da FAPEMIG.

considerando a omissão das políticas de educação. No segundo tópico o conceito de Pedagogia Universitária é apresentado, seguido de reflexões sobre a identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente. No terceiro são explicitadas experiências formativas que contribuem para o aprendizado da docência. Por fim, as conclusões da pesquisa.

O aprendizado da Docência Universitária

No decorrer das últimas décadas a formação, a identidade e o desenvolvimento profissional docente têm se constituído como importantes objetos de investigação nas pesquisas educacionais, especialmente no Brasil e no continente europeu, dos quais destacamos no contexto brasileiro: Cunha (2001); Pimenta e Anastasiou (2005); Veiga (2005); Pachane (2009); Melo (2009; 2018); Campos (2010, 2017); Almeida (2012), dentre outros. Em âmbito internacional temos em Portugal as publicações de Sá-Chaves (2001); Nóvoa (2002); Roldão (2007); Leite e Ramos (2012). Na Espanha destacam-se as investigações realizadas por Zabalza (2004); Murillo (2007); Fernández Cruz (2010); Marcelo Garcia (2009). No Reino Unido os estudos realizados por Feiman (2001); Cochran-Smith (2005); Hughes (2008), dentre outros, também evidenciam a necessária formação profissional para a docência na educação superior. Os referidos estudos sustentam a afirmativa relativa a exígua atenção atribuída à necessidade de sistematização de conhecimentos profissionais da docência universitária. Apontam, ainda, as fragilidades teóricas e práticas da formação dos professores na educação superior, principalmente, no sentido de alcançarem êxito diante das demandas oriundas das transformações sociais, cada dia mais velozes e impactantes.

Pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional evidenciam que a expansão quantitativa da educação superior, o consequente aumento do número de docentes e a ausência de uma formação específica, que contemple a aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da docência, são, sem dúvida, os principais fatores que interferem na qualidade do ensino superior brasileiro, conforme apontam Pimenta e Almeida (2011); Isaia (2003); Cunha (2012) Pimenta e Anastasiou (2005); Marcelo Garcia (1999); Zabalza (2004). Tais mudanças indicam a necessidade de reflexão crítica sobre as implicações e repercussões desse fenômeno.

De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES, 2017), em 2017, havia no Brasil 296 Instituições de

Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais; 36,8%, federais e 21,3%, municipais. O número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos, mas apesar desse indicativo, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e continuada desses docentes. Na Tabela 1 estão organizadas informações relativas ao número de docentes que trabalham em Instituições de Educação Superior no Brasil de acordo com a formação.

Tabela 1 – Número de Docentes em exercício por organização acadêmica e grau de formação.

Grau de Formação	Total	Funções Docentes em Exercício e Afastados			
		Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
Total	392.036	214.608	45.929	108.371	23128
Sem Graduação	10	5	-	5	-
Graduação	4.613	3.348	46	404	815
Especialização	72.301	24.103	11.452	34.241	2.951
Mestrado	154.285	66.194	23.928	52.784	11.379
Doutorado	160.827	120.958	10.949	20.937	7.983

Fonte: Adaptada pelas autoras, a partir da tabela elaborada pelo INEP, com base nos dados do Censo da Educação Superior (2017).

Na Tabela 1, do total de 392.036 professores que atuam nas instituições de educação superior, depreendemos que os docentes cuja maior titulação é o mestrado correspondem a 39,3% desse total. Os professores com titulação máxima em doutorado constituem 35,1% até o ano de 2017. Na sequência, observamos que os docentes com especialização somam 23,5% e, em última escala, os docentes que possuem apenas graduação, ou seja, que não cursaram nenhuma pós-graduação contabilizam, ainda, 2,1% de todas as funções docentes. Esse dado contraria a prerrogativa legal que indica a necessidade de titulação para ingressar no magistério superior, conforme se lê na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que define a “preparação” para a docência no ensino superior seja realizada “prioritariamente” nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de qualificar mestres e doutores para atuarem como pesquisadores e professores no ensino superior.

Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora explicitem nos seus objetivos a preparação para docência, conforme definição do art.66 da LDB.9394/96, notadamente privilegia a formação de pesquisadores para áreas específicas. A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço ínfimo. Em geral, a "preparação" para docência fica a cargo das atividades do Estágio de Docência ou da disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

É importante destacar que compete ao professor da educação superior duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas respectivas áreas. Essas complexas demandas são exercidas por professores que, segundo Almeida (2012), aprendem a docência universitária a partir da articulação de duas grandes referências que constituem a base de seus fundamentos: o mundo do trabalho e o universo da pesquisa. Ou seja, em grande medida, como há praticamente a ausência de uma base conceitual para o aprendizado profissional da docência, os professores ensinam a partir de suas vivências acadêmicas e profissionais em campos específicos do conhecimento.

Aprendizado da Docência: entre contradições e possibilidades

Diante do cenário de expansão de vagas docentes na educação superior e, considerando que, se de um lado a formação de professores apresenta fragilidades no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência, de outro será importante que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores, entendido aqui pela maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. Essas políticas podem contribuir com a perspectiva da Pedagogia Universitária, tal como propõe Cunha (2004, p. 321):

> Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Ainda de acordo com a autora a Pedagogia Universitária caracteriza-se por articular as dimensões do ensino e da pesquisa como lugares e espaços de formação, o que pode contribuir para minimizar a estanque dicotomia que há entre pesquisar e ensinar na educação superior. Sendo assim, as múltiplas atividades vividas no âmbito acadêmico são consideradas em sua dimensão pedagógica. No entanto, os fatores que constituem o contexto da atuação docente, devem ser observados, dentre eles: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

De outro modo, Melo (2018, p. 23) indica que a Pedagogia Universitária é um campo em construção e que “falta Pedagogia nas universidades” e evidencia, ainda, que:

> Esta afirmação parece ser um contrassenso, no entanto, os processos formativos na educação superior são comumente embasados em uma racionalidade instrumental, assim como na valorização de conhecimentos profissionais oriundos de campos específicos (engenharia, medicina, direito, artes, física, psicologia, dentre muitos outros), estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas.

A universidade, considerada como espaço formativo político, engendrado em compromissos sociais, é pautada por intencionalidades e concepções diversas. Nesse sentido, o aprendizado da docência implica aprofundar e compreender “o sentido eminentemente político da prática pedagógica, requer a consciência crítica com relação a determinados fatores, condições e circunstâncias” (Melo, 2018, p. 23).

A docência é uma profissão que exige formação teórico-prática densa e permanente, a partir das necessidades formativas que emergem do cotidiano profissional da docência. Para Garcia (1999) a formação é um trabalho do professor sobre si mesmo, ou seja, é eminentemente, um processo de autoformação que envolve as experiências vividas pelo professor, sua história de vida, seus interesses,

crenças e valores. Logo, a formação não poderá ser meramente técnica ou instrumental sob pena de se constituir em processo totalmente estéril, inócuo e comprometerá, consequentemente, a constituição da identidade profissional docente.

O desenvolvimento profissional também envolve as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelos docentes que as realiza em prol da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é, segundo Garcia (1999) um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva, poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função. Consequentemente, esse processo impactará na constituição da identidade docente, caracterizada por idiossincrasias que envolvem uma pessoa (ou uma comunidade) que a forma perante a sociedade e a si própria, por meio de sua consciência do quem é e de como se diferencia das outras.

A identidade se relaciona às características e aos traços de um indivíduo como profissional, construídas a partir de suas vivências, pois é, segundo Aguiar (2006, p. 155-173) “um construto e, ao longo da vida, reveste-se cumulativamente de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, mas que mantêm uma certa organização, coerência e estabilidade”.

Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade do professor não pode ser considerado somente a partir dos seus conhecimentos elaborados em sala de aula, uma vez que sua história precisa ser levada em conta. Cada pessoa carrega consigo vestígios da experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula, contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida, como um processo complexo e dinâmico.

A identidade e o desenvolvimento profissional docente são dimensões imbricadas e, nesse sentido, identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

As contribuições teóricas exploradas até aqui indicam, mesmo de forma sucinta, o entendimento de que o aprendizado da docência, como processo sistematizado, seja permanente. Podemos, assim, atestar que o professor universitário se desenvolve, como tal, ao longo de toda uma trajetória - que começa enquanto ele ainda se encontra na condição de estudante.

Compreender essa dimensão significa considerar a multiplicidade dos fatores - históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos – que interferem na maneira como o professor compreende a si próprio e a sua profissão. O aprendizado da docência é, pois, processo dialético, permeado por influências individuais e coletivas, internas e externas ao sujeito e parte integrante do trabalho que realiza.

Corpus da pesquisa: o desenvolvimento profissional docente a partir de oportunidades formativas

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer multifacetado que exige uma formação para além do domínio do campo científico da área específica. Diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes.

A docência universitária é compreendida por Almeida (2012, p. 69) como "[...] o conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação". Para identificar os elementos constitutivos da docência, a autora propõe três dimensões: (1) profissional – elementos da atuação profissional, identidade profissional, formação inicial ou contínua, exigências profissionais; (2) pessoal – relações de envolvimento e compromisso com a docência; (3) organizacional – condições de organização do trabalho pedagógico, viabilização e remuneração, padrões a serem atingidos na atuação profissional**.**

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação contínua e emancipadora, nos quais os professorem sejam considerados partícipes do processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em

princípios que realmente possibilitem sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Para tanto, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar dos cursos de formação contínua.

Nessa direção, destacamos o trabalho realizado pela Pró-Reitoria de Graduação em uma IFES na região sudeste, no período de 2013 a 2016, que desenvolveu ações formativas direcionadas aos professores em exercício, as quais contemplaram: a) vinculação da formação com a prática profissional, no sentido de organizar um processo permanente de formação continuada, de modo que a realidade universitária pudesse ser o ponto de partida para reflexões mais aprofundadas a respeito dos desafios do exercício da docência; b) práticas formativas que possibilitem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas, baseadas numa perspectiva tradicional de educação, proporcionando aos professores vivenciarem diferentes práticas que viabilizem uma maior compreensão do fenômeno educativo e sua complexidade; c) conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, a partir de metodologias que favoreçam a compreensão dos objetos de ensino e o trabalho de transformação destes objetos de saber em objetos a serem ensinados em sala de aula; d) realização de práticas investigativas que possibilitassem a articulação entre teoria e prática.

Dentre as ações realizadas na IFES investigada, destacamos os Cursos de Docência Universitária, realizados no período de 2013 a 2016, sendo cada curso organizado em oito módulos de 4 horas cada, totalizando 32 horas. Os encontros foram quinzenais, nas modalidades presencial e à distância, para atender os docentes dos outros campi. Trata-se de uma Instituição Federal de Educação Superior, situada no Estado de Minas Gerais, que tem além de quatro campi na cidade sede, abriga mais três fora de sede, em um raio de 200 km de distância, aproximadamente. Essa IFES tem, atualmente, em seu quadro docente 1900 professores.

As ações formativas foram oferecidas aos professores que ingressam e aqueles que já estão há mais tempo na IFES, com o objetivo de instigar os professores a aprofundarem a compreensão a respeito dos impasses, desafios e possibilidades da docência na educação superior. A partir de discussões e reflexões

a respeito da identidade profissional docente e da necessidade de construir diferentes saberes que poderão contribuir para a melhoria da prática pedagógica, os professores participantes tiveram a oportunidade de problematizar a própria prática pedagógica e seus condicionantes.

Essa perspectiva desenvolvida, tem como princípio a melhoria da qualidade do ensino na graduação, diretamente vinculada às oportunidades formativas dos professores, por todos os motivos apontados anteriormente. No entanto, a formação deve ser balizada pela possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia conservadora de capacitação ou treinamento para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino. Ao contrário, os processos formativos deverão ser construídos, planejados e desenvolvidos a partir das necessidades formativas dos professores, conforme destaca Murillo (2005), ou seja, uma formação pautada na concepção colaborativa, em que os professores estejam diretamente envolvidos. Essa proposição teórico-metodológica defende que a formação é um processo que se realiza “com” os professores e não “para” eles.

Sendo assim, os encontros foram realizados de forma que os participantes puderam se envolver em todas as atividades propostas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas foram trabalhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior. A diversidade de formações e experiências profissionais enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária, como campo de conhecimento teórico-prático, que demanda aprofundamento, reflexões e interações constantes. No Quadro 1 a seguir, organizamos as informações gerais sobre os Cursos de Docência Universitária - quantidade de cursos oferecidos, períodos, número de participantes por área de atuação.

Quadro 1 – Informações Gerais sobre os Cursos de Docência Universitária

Turma/Período		Total Docentes/Turma	Áreas de Atuação/ Quantidade Docentes
I Curso de Docência Universitária	**1ª Turma** Outubro a dezembro/2013	33	- Exatas = 11 - Humanas = 7 - Saúde = 12 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 2
	2ª Turma Maio a julho/2014	38	- Exatas = 11 - Humanas = 7 - Saúde = 12 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 6
	3ª Turma Outubro/2014 a Fevereiro/2015	28	- Exatas = 9 - Humanas = 4 - Saúde = 3 - Ciências Agrárias = 12
	4ª Turma Ago. a Dez./2015	16	- Exatas = 9 - Humanas = 2 - Saúde = 5
II Curso de Docência Universitária	**Turma Única** Outubro/2014 a Fevereiro/2015	61	- Exatas = 15 - Humanas = 16 - Saúde = 20 - Diretoria = 1 - Outras áreas = 9
III Curso de Docência Universitária	**Turma Única** Abril a Julho/2016	37	- Exatas = 7 - Humanas = 13 - Saúde = 14 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 2

Fonte: Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

No Quadro 1, constatamos que, do total de 213 professores que participaram dos três cursos de Docência Universitária, os maiores índices são das áreas das ciências da saúde (30,9%), seguida pela área das exatas (24,8%) e humanas (20,3%). As demais áreas somadas, representam menor número de docentes (16,4%), contudo, não menos expressivos e participativos.

A seguir, no Quadro 2 estão relacionamos as declarações docentes no que se refere a formação na pós-graduação:

Quadro 2 – Formação Docente na Pós-Graduação

Turma	Número Participantes	Formação Mestrado e Doutorado
1ª turma I Curso de Docência Universitária	33	66,7%
2ª turma I Curso de Docência Universitária	38	75%
3ª turma I Curso de Docência Universitária	28	91%
4ª turma I Curso de Docência Universitária	16	93,7%
II Curso de Docência Universitária	61	93%
III Curso de Docência Universitária	37	94,6%

Fonte: Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

A partir da análise dos dados organizados no Quadro 2 observamos que é expressivo o índice daqueles que fizeram mestrado e doutorado. Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Esse conhecimento constrói-se na formação inicial e contínua e é aprimorado na prática diária de sua profissão, entretanto, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização em uma área do saber.

Pesquisas no âmbito da formação de professores universitário, realizadas por Campos (2010, 2017) revelaram que, se por um lado nos programas de pós-graduação no Brasil, a formação pedagógica é preterida, constituindo-se em um hiato na formação e na profissionalização do professor universitário, o que indica a fragilidade na constituição da identidade docente no ensino superior; por outro lado a autora evidenciou a importância de as universidades constituírem espaços para discussão e reflexão a respeito da formação para a docência e dos desafios enfrentados no exercício da profissão docente, com o objetivo de promover o entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade do ensino e da formação pessoal e profissional dos estudantes. A nossa compreensão de “qualificar o ensino” é tal qual propõe Rios (2002), ou seja, é a prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor, uma vez que está sempre em processo, contudo é preciso

ter clareza de que o que se qualifica como “bom” tem um caráter cultural e histórico e é importante explicitar os critérios e seus fundamentos. Para indagar sobre a consistência dos critérios, faz-se necessária uma constante atitude crítica, que contribui para iluminar a prática docente competente e apontar suas dimensões: técnica, política, estética, ética e humana.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2005) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. Em geral, os professores que ingressam nas Instituições de Educação Superior saem “direto” da sala de aula dos cursos de pós-graduação na condição de estudantes e “do dia para noite” assumem as tarefas da profissão docente, sem qualquer experiência no magistério, conforme verificamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de participantes nas ações formativas promovidas pela IFES

Turma	Número Participantes	Docentes sem experiencia no magistério antes do ingresso na IFES
1ª turma I Curso de Docência Universitária	33	Não há dados
2ª turma I Curso de Docência Universitária	38	21,2%
3ª turma I Curso de Docência Universitária	28	Não há dados
4ª turma I Curso de Docência Universitária	16	37,5%
II Curso de Docência Universitária	61	21,3%
III Curso de Docência Universitária	37	31,6%

Fonte: Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

No Quadro 3 constatamos que do total de 213 professores que participaram dos Cursos de Docência Universitária, 82% têm experiencia na educação básica e/ou superior. Contudo, na entrevista muitos afirmaram que consideram como “experiência” o período vivenciado no estágio de docência na graduação e/ou pós-graduação. Outros, 17,8%, declararam que não tiveram experiência pregressa no magistério, quer seja na educação básica ou superior. Identificamos que, em maior número, a faixa etária desses professores correspondia entre 26 a 35 anos, ou seja, recém ingressos na instituição.

Em seu processo de inserção profissional, o professor iniciante encontra-se em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças. O “choque de realidade” pelo qual passa esse professor, diante da dicotomia entre o pensado e o vivido por ele, no que se refere ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional, trazem temores e dúvidas, necessidade de ajuda e companheirismo.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, embora seus professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico sobre processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em uma instituição de ensino superior. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) iniciam no campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo, em geral não se questionam sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los.

Compreendemos que tornar-se professor ou professora significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício no magistério superior. Nesse sentido, entendemos que as Instituições de Educação Superior, também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente, mas requerem uma construção coletiva e, principalmente, acolhimento institucional nessa delicada fase de ingresso na carreira docente.

As discussões suscitadas no decorrer das ações formativas entre os docentes no início de carreira com aqueles mais experientes possibilitaram instigaram reflexões importantes sobre “ser” “aprender” e “tornarem-se” professores. Além disso, expressaram significativas expectativas em relação à proposta do curso,

principalmente, àquelas relacionadas aos conhecimentos relativos a prática pedagógica e novas metodologias de ensino, mais adequadas, segundo a declaração dos participantes, ao novo perfil dos estudantes. Reafirmamos que ações pulverizadas, fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e profissionais na docência, mas ao contrário; esse processo deve ser dar ao longo da vida profissional constituindo, assim, as possibilidades de permanente (re)construção de seus saberes, de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente.

Garcia (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma noção que parte de conceber o docente como um profissional do ensino. Esta definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a mera justaposição entre formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores; pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional; e oferece uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores predominante até hoje.

Consideramos, nesse sentido, que as ações formativas realizadas, partiram dos interesses docentes. A formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos, conforme afirmamos anteriormente, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Tal opção, implica, necessariamente, assumir-se professor, professora. E quando nos tornamos professores? O que significa ser professor, professora?

As respostas dos professores a estes questionamentos podem ser apreendidas, na sequência, no Quadro 5.

Quadro 4 – Ser Professor, Ser Professora é...

Ser Professor, Ser Professora é...	
Respostas Docentes	**Área do Conhecimento**
Gerar o incentivo ao aluno e estimular para a busca do conhecimento.	Ciências Biológicas
Gostar de ensinar e do que faz.	Ciências Exatas
Cooperar para o crescimento dos seus alunos.	Ciências Exatas
Facilitador do processo de ensino- aprendizagem.	Ciências Saúde
Comprometer-se com um contínuo processo de aprendizagem.	Ciências Exatas
Mediar o conhecimento para promover a transformação do sujeito	Ciências Linguagens
Motivar/ inspirar os alunos.	Ciências Saúde
Ser parceiro do aluno em seu processo de construção do conhecimento.	Ciências Saúde
Ter prazer em transmitir o que aprendeu e estudar sempre para melhorar o conhecimento.	Ciências Humanas
Aprender ao ensinar.	Ciências Saúde
Motivar o aluno, educar.	Ciências Exatas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

Na síntese das declarações apresentadas no Quadro 4 identificamos que as concepções, relativas a identidade docente, estavam vinculadas, em síntese, a dois grupos: (i) darem aulas para transmitirem conhecimentos e incentivarem, estimularem, motivarem os estudantes e (ii) cooperarem, serem parceiro e, aprenderem ao ensinarem, mediarem o conhecimento, comprometerem-se com processo ensino-aprendizagem. As respostas do primeiro grupo evidenciaram não só a identidade docente marcada pelo constructo histórico, social e cultural do que é ser professor, professora, que tem por responsabilidade reproduzir e transmitir o conhecimento, mas também revelaram, no segundo grupo, a possibilidade de mudança do e no processo ensino-aprendizagem, ao se considerarem aprendizes e mediadores na relação docente-discentes.

Na finalização das ações formativas propusemos duas questões aos professores: Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade e saberes profissionais dos professores universitários?

Destacamos a síntese das respostas docentes no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Síntese das respostas declaradas pelos participantes na conclusão do Curso de Docência Universitária

Hoje eu atuo melhor, como professor, professora principalmente porque...	
Respostas Docentes	**Área do Conhecimento**
Aprendi com a experiência a organizar melhor as ideias; entendo melhor as dificuldades dos alunos e tenho uma relação mais amistosa com eles.	Ciências Exatas
Amadurecemos a cada dia, fruto das experiências; a vida é dinâmica e o ato de ensinar também sofre esta influência.	Ciências Exatas
A experiência em sala de aula e as diversidades de alunos me faz pensar em maneiras de atender a todos, essa diversidade é que me faz refletir sobre minhas aulas".	Ciências Exatas
Com o tempo adquirimos experiências profissionais, acadêmicas e até mesmo pessoais que nos dão maturidade e discernimento para melhor aproveitamento do aluno.	Educação Física
Com a experiência dos anos em sala de aula, você entende as dificuldades dos alunos, procurando motivar o mesmo a buscar novas informações, aplicá-las e discuti-las para que possa aplicá-las na sua atividade profissional.	Ciências Biológicas
Acredito que muito do que penso e faço hoje como docente é resultado de aprendizados e reflexões construídas ao longo de cursos e disciplinas cursadas na pós-graduação, uma vez que sempre me interessei pela docência universitária, mas, confesso que as minhas próprias experiências como aluna também me influenciaram muito em como sou professora hoje.	Ciências Saúde
Tento aprender com a experiência. Observo e converso com colegas da área, principalmente, aqueles com maior tempo de vida docente.	Ciências Humanas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

A análise das respostas apresentadas no Quadro 5, indica que os docentes atribuem significativa importância aos saberes da experiência como um fator preponderante para que consigam atuar melhor como professores, portanto,

> [...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permitem esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos (Melo, 2009, p. 36).

A formação profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender. O professor deve ser ativo e comprometido com esta realidade. O conhecimento do professor não se constrói somente com esses elementos, é preciso que haja, nesse contexto, a construção de saberes que se constituam como instrumento para análise da realidade,

compreender o que está imbricado nas situações que se apresentam inusitadas do cotidiano profissional. Assim, a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como estudante e também, através da história de vida. A partir destas reflexões, destacamos que, nos processos de formação de professores é preciso considerar:

> [...] a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (Pimenta, 2010, p. 71).

Estas são dimensões fundantes na construção da identidade profissional de professores da Educação Superior, que precisam exercer sua profissão, marcada pela necessidade de promover uma formação crítica e emancipatória de seus estudantes.

Conclusões

A partir das reflexões apresentadas ao longo do texto, suscitadas pelo diálogo com os docentes que participaram das ações formativas, depreendemos que somente com a reelaboração permanente da formação, como parte integrante da profissão docente e consequentemente da assunção da identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que poderão contribuir para promover mudanças significativas em suas concepções e práticas pedagógicas. A investigação nos possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento profissional e identitário docente, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes por eles mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho. A formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das

experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais.

A análise indica que as ações formativas têm possibilitado aos docentes a troca de experiências e conhecimentos, criatividade na construção de novas e atualizadas aprendizagens; tem contribuído também para que os docentes reflitam sobre a importância de uma formação mais ampla, com significativa fundamentação teórico-científica, necessária às especificidades da prática pedagógica contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade.

O diálogo com os professores nos permitiu compreender que os conceitos de formação, identidade e desenvolvimento profissional docente não são unívocos, nem preestabelecidos e estáticos; são múltiplos e oriundos de fatores, históricos, sociais, culturais e econômicos, influenciam a identidade profissional docente. A pesquisa indica que as ações formativas contínuas contribuem para os processos de desenvolvimento profissional dos professores universitários, incidindo diretamente na melhoria de suas práticas pedagógicas, conforme relataram os professores participantes.

O trabalho desenvolvido no decorrer dos três anos consecutivos reafirma a necessidade de romper com atividades formativas fragmentadas, esparsas e desconexas e contribui para o entendimento de que, cada vez mais, diante da complexidade do trabalho docente, será fundamental envidar esforços pessoais e institucionais para consolidar uma Pedagogia Universitária, como campo permanente de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Referências

Aguiar, Maria da C. (2006). Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 23, pp. 155-173. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a08.pdf. Acesso em: maio 2016.

Almeida, Maria Isabel de. (2012). Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248.

Campos, Vanessa T. B. (2010) Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Campos, Vanessa T. B. (2017). Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior – CAPES. Avaliação – Qualis (2013). Disponível em: < http://www.capes.gov.br Acesso em: 28 mar. 2016.

Cochran-Smith, M. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 37-68.

Cruz, Manuel Fernández. (2006). Desarrollo Profesional Docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cunha, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: Morosini, Marilia C. (org.). (2001). Professor do ensino superior: docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, p. 79-92.

Cunha, M. Isabel. Verbete Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. (2003) Porto Alegre: RIES/ INEP.

Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

Cunha, M. I. da. Ensino como mediação do professor universitário. In: Morosini, M. C. (Org). (2010). Professor do ensino superior: docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial.

Cunha, M. I. da. (2008). Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.

Dias Sobrinho, J. (2015). Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, 103(6), p. 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (2007). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.

Garcia, Carlos Marcelo. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal.

Gentil, Heloisa S. (2006). Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o "nós, professores". Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 23, pp. 175-188. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a09.pdf . Acesso em: maio 2016.

Hughes, Further. (2008). Support for the developmental significance of the quality of the teacher. In: Journal of School Psychology. p. 39(4), 289-301.

Isaia Silvia M. Aguiar. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: Morosini, Marília C. (Org.). (2003). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERG/RIES, p. 241-251.

Leite, Carlinda; Ramos, Kátia M. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. In. Revista Portuguesa de Educação, CIEd - Universidade do Minho, 25(1), pp. 7-27.

Melo, Geovana F.; Nunes, D. P.; Nascimento, J. S. (2011). Docência no Ensino Superior: o que dizem os docentes que atuam na área de ciências humanas a respeito de sua identidade profissional? Publicado no Anais do IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, p. 1-15.

Melo, Geovana F. (2009). Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: Boletim Técnico Senac. Rio de Janeiro, v. 35, n.1. p. 18-36.

Melo, Geovana F. (2018). Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV.

Morosini, Marília Costa. (Org). (2001). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano.

Murillo, P. et al. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. Revista Fuentes, Universidade de Sevilha, Sevilha v. 6, p. 1-22.

Nóvoa, António. (1992). Os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote.

Nóvoa, António. (2000). Universidade e formação docente. Entrevista. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v.4, n.7, p.129-137.

Pachane, Graziella. Formação de docentes frentes a um mundo em transformação. In: Isaia, Silvia Maria; Bolzan, Donis Pires. (2009). Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDUPUCRS, p. 249-266.

Pimenta, S. G. (2012). O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G; Almeida, Maria Isabel de. (Org.). (2011). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G; Anastasiou, L. das G. C. (2005). Docência no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Rios, Terezinha Azerêdo. (2002). Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez.

Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

Ruiz, C. M. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante suformación. In: Garcia, C.M. (coord.). (2008). El profesorado principiante – inserción a la docência. Sevilha: Octaedro.

Sá-Chaves, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: Alarcão Isabel (org.). (2001). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, p. 83-95.

Vasconcelos, M. L.M. Carvalho. (2000). A formação dos professores do Ensino Superior. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.

Zabalza, M. A. (2004). O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO VI – TRABALHO DOCENTE: O PERMANENTE E O MÓVEL NAS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFISSÃO

Luís Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins & António Neto-Mendes

Introdução

Propõe-se neste estudo uma reflexão sobre o trabalho do professor, procurando identificar os elementos constituintes desse trabalho, o processo de construção da profissionalidade docente e a dinâmica que define a identidade de "ser professor".

Tal reflexão é suportada por uma investigação sobre representações do trabalho docente, realizada numa universidade portuguesa junto de estudantes de cursos de formação de professores, e apoiada pelas seguintes questões:

Como se manifesta, nas representações sociais dos futuros professores sobre o trabalho docente, a influência dos conteúdos científicos veiculados pela formação académica?

Como se configura a atividade docente e qual o seu sentido ou orientação para a ação nas representações destes futuros professores?

Em que medida é possível descortinar, partindo de tais representações, as características específicas que estão na base da construção da sua identidade profissional?

Professor: uma profissão em mudança

O professor afirmou-se em Portugal como profissional ao longo do século XX, tendo para tal contribuído sobretudo a sua funcionarização e uma formação académica institucionalizada, fenómeno que, salvaguardadas as especificidades, ocorreu noutros países, designadamente no Brasil (Machado et al., 2016). A. Nóvoa (1987; 1991) considera este último fator como um passo decisivo no processo de profissionalização do corpo docente, o qual foi sempre objeto de atenções especiais por parte do poder político, muitas vezes marcadas pela desconfiança e pela tentativa burocrática de "formar" mentalidades.

A relação entre o estado e os funcionários docentes não se tem pautado sempre pelo mesmo código de princípios e pela mesma praxis, sendo diversos os fatores a ter em conta. A democratização proporcionada pela Revolução de 25 de

Abril de 1974 constitui um momento marcante desse processo. Este momento, que divide dois dos grandes períodos da história portuguesa do séc. XX – Estado Novo e período democrático – resgatou os professores de formas de controlo intoleráveis, fortemente sentidas durante o Estado Novo, período durante o qual se procedeu à "desprofissionalização da atividade docente" e se retomou um discurso e uma conceção de professor anterior à laicização e estatização do sistema de ensino" (Teodoro, 2008, p. 29), reforçando-se uma "conceção missionária" do mesmo.

A revolução de Abril de 1974 viabilizou a conquista de condições de liberdade que se refletiram imediatamente na constituição de associações sindicais de professores que, consequentemente, negociaram melhorias no estatuto profissional. Os tempos atuais, reflectindo a globalização a que o país não é alheio, têm assistido à emergência da centralidade de um conjunto de palavras-chave do discurso reformador - competitividade, *accountability* (prestação de contas) e performatividade (Ball, 2002) - e ao consequente ensaio de novas formas de governação das escolas, designadamente ao nível da avaliação do desempenho.

As políticas educativas desenvolvidas nos últimos anos e os níveis de conflitualidade laboral entre professores e decisores políticos mostram que estamos perante uma realidade que a crise financeira recente, com forte impacto no sector, nomeadamente ao nível das carreiras profissionais e do estatuto social, torna ainda mais imprevisível.

Ocorreu em Portugal nas últimas décadas uma extraordinária transformação das condições de exercício da docência, das condições de formação de professores e do exercício da missão da escola. Essa dinâmica tem-se caracterizado pela atribuição ao professor de crescentes responsabilidades e configura, segundo Nóvoa (2006), múltiplos "paradoxos": "há um paradoxo entre o excesso de missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente"; e pergunta-se: "como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?"

A diversificação das tarefas traduz-se, segundo Maroy (2006), na transfiguração do trabalho docente, tradicionalmente identificado em horas de ensino. Em Portugal, neste plano, têm tido grande destaque as medidas da "componente não letiva" do trabalho do professor, constituída quer por "trabalho de estabelecimento", quer por "trabalho individual".

Duas ideias centrais enunciadas por Maroy parecem confirmar-se na dinâmica em curso: o sentimento de perda de autonomia, de degradação das condições de trabalho, presente na "intensificação, diversificação e complexificação" do trabalho docente, por um lado, e, por outro, a confirmação de que as propostas dos reformadores nem sempre são bem recebidas pelos professores, protagonizando atitudes e comportamentos ditos de "resistência" à mudança, mesmo quando esta se apresenta intencionalmente em nome do desenvolvimento profissional dos docentes.

Uma investigação exploratória

O problema estudado centra-se na desocultação da forma como futuros professores perspetivam o trabalho docente através da abordagem das suas representações, fulcrais pela importância que assumem na interpretação e na configuração da atividade profissional do professor, e pelo seu papel de orientação e justificação da ação docente. O objeto de investigação exprime a sua especificidade na procura da relação que indivíduos no início da sua formação estabelecem com a atividade que desempenharão no futuro.

Conhecendo-se aquilo que está contido nas representações sobre o trabalho docente de futuros professores, pretendeu-se perceber o conteúdo e estrutura da representação e ao mesmo tempo tornar possível a análise dos processos da sua formação, da sua lógica própria e da sua eventual transformação, tendo por base os suportes da representação, isto é, o discurso ou comportamento dos sujeitos (Sá, 1998). A utilização dos conteúdos objetivados das representações como material de análise é fundamental, uma vez que permite entender aquilo que caracteriza a representação como saber social (Jodelet, 1994, p.24).

A opção tomada prende-se com o modelo exploratório da investigação realizada, o que exigiu o recurso aos tipos de análise que, segundo Arruda (2002), nele estão implicados, como a análise das dimensões da representação e da sua estruturação, dos quais falaremos oportunamente.

Opções metodológicas

O trabalho desenvolve-se sob uma preocupação descritiva com o conteúdo das representações, partindo dos seus suportes, na tradição desenvolvida por Serge

Moscovici (1976) e Denise Jodelet (1994), e pelo recurso à teoria do núcleo central e dos elementos periféricos, originalmente utilizada por Jean-Claude Abric (1994).

Ao assumir-se o caráter exploratório da investigação, reconhece-se que predominou a procura de caracterização extensiva das representações sociais de futuros professores. Assim, procura-se a componente de informação contida nas representações, recorrendo-se fundamentalmente ao discurso como seu indicador ou suporte. Com Jodelet, crê-se ser importante levar em consideração, para além da fala dos atores sociais, os seus comportamentos e práticas.

Optou-se por duas técnicas de recolha de dados: o inquérito por questionário e a técnica de evocações livres ou de associação de palavras.

O inquérito por questionário. O guião do questionário, dando corpo à vertente dimensional da análise, incidiu sobre a forma como os sujeitos perspetivavam o nível de aprendizagem dos futuros alunos; os fatores subjacentes às dificuldades de aprendizagem destes; as formas de superação de tais dificuldades; a motivação para ser professor; a opinião de familiares e amigos sobre a escolha profissional; e a profissão mais próxima à de professor.

Este questionário era acompanhado de um outro, destinado à caracterização dos sujeitos.

Técnica de evocações livres. Esta técnica "consiste em uma espécie de análise lexicográfica, onde o índice empírico palavra corresponde ao indicador elemento de uma representação social" (Nascimento-Schulze e Camargo, 2000, p. 296). Este procedimento foi desenvolvido de acordo com o referencial da teoria do Núcleo Central, tendo como objetivo captar a estruturação das representações sociais no seu núcleo central e seus elementos periféricos.

A sua aplicação consistiu em pedir aos sujeitos, inicialmente, a produção de quatro palavras que lhes viessem de imediato à mente ao ouvirem os termos "aluno", "professor" e "dar aulas". Em seguida, solicitou-se a escolha e ordenação das duas palavras mais importantes.

O tratamento dos dados obtidos através das evocações livres foi efetuado através da combinação de duas técnicas, sequencialmente. Numa primeira fase, recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 1995), as palavras evocadas foram analisadas tendo em vista a sua agregação em categorias homogéneas, de forma a

reduzir o elevado número e dispersão daquelas. Posteriormente, partindo das evocações agregadas, procedeu-se à construção do quadro de quatro casas (ou de quatro quadrantes), o qual consiste numa tabela de contingência que combina, simultaneamente, a frequência (f) de tais evocações e a ordem média de evocação (ome), e que permite apreender o conteúdo e a estrutura das representações sociais. Naquele quadro, cada quadrante integra um conjunto de palavras suscetível de se encontrar mais próximo ou mais distante do núcleo central da representação: "no primeiro são listadas as palavras mais frequentes e mais salientes e, por isso, é muito provável que todos ou alguns elementos deste quadrante constituam o núcleo central da representação que mantêm […]; os elementos no segundo quadrante são muito compartilhados (alta frequência) mas são menos salientes, já que suas ordens médias são mais altas […]; o terceiro quadrante contém elementos pouco frequentes, mas muito salientes, podendo ajudar a esclarecer possíveis transformações nas representações […]; já o quarto quadrante contém as palavras menos frequentes e menos salientes, ou seja, os elementos mais periféricos da representação" (Cordeiro e Haddad, 2009, pp. 197-198).

Caracterização dos participantes da investigação. Os participantes no estudo constituem um grupo de alunos que frequentavam cursos de formação de professores. A sua constituição obedeceu ao contacto direto estabelecido entre os membros da equipa de investigação e os seus alunos, tendo participado 96, distribuídos por: Educação de Infância, Ensino Básico (1º Ciclo), Ensino de Biologia e Geologia, Matemática e Música, sendo predominantemente do género feminino e frequentando quase todos o 2º ano.

A análise da escolaridade dos seus pais permite dizer que estes se concentram, significativamente, nos graus mais baixos de escolaridade (4º e 9º anos), o que parece indicar que o recrutamento sociocultural dos alunos de cursos de ensino é feito, sobretudo, em camadas populares e médias, facto em consonância com estudos antes realizados (Gonçalves, 2012).

Representações sociais sobre o trabalho docente e construção da identidade profissional

A opção por observar este grupo de alunos obedeceu ao objetivo de analisar os pensamentos, expectativas, anseios e ideias sobre o trabalho do professor de

indivíduos com uma socialização académica e científica no início do seu processo de construção, e com o horizonte do exercício profissional ainda distante.

Na procura das representações que os alunos apresentavam recorreu-se a duas abordagens: uma, a abordagem dimensional, centrada "nas dimensões da representação – seu campo estruturado, a atitude que ela carrega e que lhe dá sua coloração afetiva, e o componente de informação que ela contém" (Arruda, p. 140) e que tem por objetivo apreender os aspetos constituintes da representação (Jodelet, 2002, p. 38), assim como os fatores que a organizam como um sistema, ou seja, como um campo coletivamente estruturado; outra, a abordagem estrutural, permitindo identificar o sistema de representações associado a cada uma de três palavras-chave (aluno, professor, dar aula), procurando distinguir os seus elementos centrais e periféricos.

Representações sociais sobre o exercício profissional no contexto da escola de massas – abordagem dimensional

Uma das premissas básicas da investigação sobre representações sociais assenta na ideia de que alguém (um sujeito) representa de determinada forma (coletivamente estruturada) um dado fenómeno (um objeto), não se devendo, todavia, como lembra Sá (1998), incorrer no erro de pressupor que um determinado grupo de indivíduos tem, acerca de um dado objeto, uma representação minimamente estruturada. É possível que os indivíduos falem sobre os fenómenos sociais sem que estes sejam efetivamente representados socialmente. Assim, "para a definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser suposto, mas sim detetado em comportamentos e comunicações que de facto ocorram sistematicamente" (Sá, 1998, p. 50).

No estudo, encara-se a possibilidade de os inquiridos representarem social e pré-profissionalmente dimensões ligadas ao trabalho docente. Trata-se de alunos com um percurso escolar prolongado. O contacto com diversos professores, colegas, disciplinas e metodologias de ensino-aprendizagem não terá deixado de marcar a forma como encaram o trabalho do professor e como agiram como alunos. Por outro lado, no final de uma socialização escolar prolongada, optaram por aceder ao ensino superior, integrando-se em cursos de ensino, o que pressupõe que tenha havido um processo de reflexão sobre o que é ser professor.

Equacionar as representações sociais destes futuros professores sobre o trabalho docente implica a sua problematização no âmbito de dois processos sociais interligados: a "escola de massas", seu contexto da escolarização, e a construção da identidade profissional docente, iniciada com a escolha vocacional realizada.

A análise desenvolve-se em duas dimensões: uma, procurando revelar as expectativas dos inquiridos relativamente ao seu trabalho futuro, através das projeções que fazem sobre os seus futuros alunos, suas dificuldades e formas de as superar, tendo como pressuposto a ideia de que estas projeções resultam das vivências experimentadas pelos sujeitos ao longo da sua escolarização; outra, abordando a forma como os indivíduos perspetivam um conjunto de fatores subjacentes à escolha profissional que fizeram, ao ingressarem em cursos de ensino, que se configuram como integradores do seu processo de construção identitária em torno da profissão docente.

Uma projeção otimista sobre o futuro. Como afirmámos num outro trabalho, "O contexto dos desafios e das mudanças significativas que os professores e as escolas enfrentam situa-se num período de transição sócio-histórica da modernidade para a pós-modernidade" (Martins, Pedro, Gonçalves, Pardal & Neto-Mendes, 2009, p. 292), no qual as escolas revelam incapacidade para darem resposta a novas exigências. A escola da atualidade é (ainda) uma escola de massas, e, apesar da diversidade de alunos que a frequentam, caracteriza-se pela uniformidade a diversos níveis, desde as estruturas organizacionais aos currículos.

A tentativa de descortinar os elementos que compõem as representações dos futuros professores sobre o trabalho que irão exercer não pode deixar em claro duas questões: a problemática da escola de massas e a discussão sobre a natureza do trabalho docente. A primeira constitui o contexto de escolarização pelo qual aqueles passaram; a segunda parece compor o seu cenário profissional futuro. Ambas as questões têm vindo a ser discutidas, para além das fronteiras do universo das ciências sociais, no âmbito dos media. Têm-se multiplicado as reportagens e os debates sobre fenómenos como a indisciplina, o *bullying*, a multiculturalidade, a mobilidade geográfica dos professores ou a avaliação do desempenho destes.

A análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário revela que os inquiridos apresentam uma imagem positiva acerca do desempenho escolar dos seus futuros alunos: consideram que o nível de aprendizagem destes tenderá a

ser equivalente (40,6%) ou mesmo superior (31,3%) ao seu; perspetivam (80,2%) as suas dificuldades de aprendizagem como adequadas à idade e ano de escolaridade; acreditam que grande parte (78,1%), ou até a sua totalidade (13,5%), conseguiria aprender as matérias lecionadas no final do ano.

O que estará subjacente a expectativas tão otimistas? Uma interpretação possível é a de que os inquiridos, constituindo eles próprios um grupo de sobreviventes do sistema escolar, projetem nos alunos do futuro o sucesso por eles experimentado, desvalorizando a complexidade do contexto de atuação do professor na atualidade. Lembre-se que o grupo de pertença dos inquiridos é o dos alunos, e não o dos professores, que constitui o seu grupo de referência. Neste sentido, é possível estarmos em presença de uma defesa da identidade grupal, na qual se integra uma reconstrução positiva do passado, o que "permite ao indivíduo a construção de uma imagem moralmente positiva do grupo ao qual pertence, surgindo, principalmente, nos momentos de transição em que a identidade é questionada […] mesmo quando os dados empíricos demonstram o contrário daquilo que está sendo recordado" (Sousa, Musis, Michels, Carvalho & Ens, 2007, p. 100).

Pode haver, contudo, outra explicação: a idealização das suas próprias capacidades para, perspetivando a sua integração futura na profissão, contribuírem para um desempenho escolar positivo dos alunos.

A análise das expectativas dos sujeitos face às dificuldades que os alunos do futuro poderão sentir parece confirmar a pertinência de levar em consideração as duas interpretações de forma conjugada: os inquiridos constituem, ainda, um grupo de alunos, com o qual mantêm um forte vínculo identitário e, portanto, as suas representações acerca do trabalho docente tendem a ser marcadas pelo entendimento de que, nem a escola é muito atrativa para os alunos, nem os professores atuam da forma mais adequada, situação que sentem poder alterar quando eles se tornarem professores.

Atentando nos motivos subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos do futuro, constata-se que o desinteresse pelo curso é o motivo mais referido (43,8%). Os inquiridos têm consciência de que há uma distância entre aquilo que os alunos querem da escola e o que a escola efetivamente fornece ou exige. Ao mesmo tempo, fazem depender grandemente do professor (45,8%) a superação das dificuldades de aprendizagem.

As respostas indiciam a centralidade do professor no que se refere à promoção do sucesso escolar dos alunos – cabe-lhe a responsabilidade de atrair, motivar, cativar os seus alunos. Questionados sobre os motivos subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos em função de fatores imputáveis aos professores, os inquiridos responsabilizam expressivamente estes e manifestam a consciência de que o contexto que envolve a sua atuação não lhes permite fazer melhor.

É esclarecedor constatar que a falta de adequação das práticas docentes seja o motivo mais apontado (47,9%) como justificação dessas dificuldades. Coerentemente, os inquiridos entendem que a superação de tais dificuldades passaria sobretudo por um envolvimento maior dos professores com os seus alunos e pela reorganização da sua prática pedagógica. Entendem igualmente que os alunos aprenderão desde que o professor esteja preparado (57,3%).

Escolha profissional e construção de identidade. Existe numa escolha profissional um conjunto de factores que lhe é subjacente. Justifica-se assim perguntar aos participantes neste estudo de que modo perspectivam a motivação para a profissão docente, a vontade de investimento nesta, o lugar da formação inicial no seu aprimoramento, os seus traços específicos. A forma como esses fatores é perspetivada apoia a compreensão do papel integrador daqueles no processo de construção identitária.

A construção identitária associada a uma determinada profissão não constitui um processo passivo, durante o qual o indivíduo interioriza e assimila a cultura do seu grupo profissional, mas sim um processo dialético, em que indivíduo e grupo se influenciam mutuamente: “esta dinâmica envolve não um mero processo de socialização em que o indivíduo aparece passivamente ao sabor de normas de referência de um qualquer grupo ou comunidade, mas o próprio indivíduo como ator das contradições e dos interesses que se movem e ele mesmo move num determinado meio” (Pardal et al., 2009, p. 36). É um processo que implica simultaneamente uma dimensão individual ou autobiográfica (a identidade do eu) e uma dimensão coletiva ou relacional (a identidade para o outro) (Dubar, 2000): a identidade constrói-se na esfera das ideias, conceções e representações acerca de nós próprios, e na esfera coletiva, associada aos papéis sociais que

desempenhamos. Isto significa que a identidade profissional vai sendo construída através da interação entre os sistemas de ação e a trajetória individual.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores, enquanto contexto de socialização secundária dos futuros profissionais, constituem sistemas de ação que contribuem para aquilo que Dubar (2000) designa de processos de atribuição da identidade, quando se refere à dinâmica de construção da identidade do outro para si, ou seja, à dinâmica resultante da ação das instituições e agentes sociais sobre o sujeito. A socialização operada ao longo da formação inicial constitui um primeiro momento da socialização profissional, fundamental para a constituição daquilo que o mesmo autor designa de "identidade profissional de base".

Nesse sentido, pode afirmar-se que "a formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base — resultante da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária —, que se relaciona com a transação biográfica" (Pereira, Carolino & Lopes, 2007, p. 193).

No momento em que foram consultados, os inquiridos pareciam motivados a ser professores: a maioria (70,8%) considerava-se desafiada a inovar e procurar novos métodos de ensino, como considerava (69,8%) que a sua escolha profissional fora encarada positivamente pelas suas famílias. Enfatizando o carácter profissional da docência, associavam (57,3%) o maior sucesso dos alunos a uma preparação adequada dos professores.

Sobressai ainda um conjunto de fatores que configura um processo específico de construção identitária da profissão docente, que se vê clarificado quando os inquiridos, confrontados com a necessidade de escolherem a profissão que consideram mais próxima da de professor, optam pela de psicólogo (72,9%).

Esta escolha pode estar relacionada com problemas que preocupam os (futuros) professores, como o *bullying* e a conflitualidade de valores entre a escola e a família. A ser assim, ficaria expressa uma conceção da profissão docente que extravasa o seu conteúdo tradicional. No atual cenário escolar, estes alunos "podem estar se esforçando para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emergem no contexto atual […], mas têm dificuldade para agir de forma coerente diante dessas manifestações" (Martins, Adballa & Rodrigues, 2009, p. 84).

Estruturação das representações sociais: núcleo central e elementos periféricos – abordagem estrutural

As representações sociais constituem conjuntos sociocognitivos estruturados em torno de dois subsistemas: o núcleo central e os sistemas periféricos. No núcleo central encontram-se os elementos mais estáveis e duradouros das representações, que consubstanciam a sua significação. Dado ser a esse nível que se processa a sedimentação e naturalização dos elementos associados ao objeto, no núcleo central são incorporadas as influências dos grupos primários e da tradição, tendendo os elementos aí presentes para a homogeneização e resistência à mudança. Nas camadas periféricas das representações, por sua vez, encontram-se os elementos mais flexíveis e articulados com os contextos e com a história e experiências dos sujeitos.

Como defendemos noutro trabalho (Martins et al., 2009), os inquiridos constituem "um grupo em formação onde, presumivelmente, a informação de natureza científica é dominante" (p. 296), podendo apresentar um senso comum esclarecido (Santos,1989). Tendo em conta o processo de mudança em que estes alunos se encontram envolvidos, a abordagem que se segue pretende ser útil "para compreender as resistências (condicionadas pelo núcleo central) como a adesão/participação dos sujeitos a essa mudança, possibilitada pela natureza flexível, adaptável do sistema periférico" (Martins et al., 2009, p. 296).

O aluno: uma representação do aprendiz tradicional. Para os inquiridos, o aluno é sobretudo aprendiz e estudante (Tabela 1). O significado central de "aluno" parece estar de acordo com uma perspetiva tradicional sobre o processo de ensino-aprendizagem. A imagem coletivamente partilhada sobre "o aluno" incide, não tanto sobre as características atuais do corpo discente – diversidade e heterogeneidade social e cultural – mas, principalmente, sobre a sua função, cristalizada no tempo. Estes futuros professores representam o aluno, antes de mais, projetando aquilo que pensam que ele deverá ser – aprendiz e estudante –, constituindo este o elemento que permite estruturar e dar sentido a todo o sistema de representações.

Tabela 1: Associações livres da palavra aluno: núcleo central e elementos periféricos

ome< 2,5	ome> 2,5
Aprendiz (54) 1,9 Estudante (54) 2,2 f>19,6	Amigo (20) 2,8 Passividade (21) 2,9 Trabalhador (27) 3,0 Símbolos (32) 2,9 Ensino (38) 2,6
f<19,6	
Afecto (3) 1,7 Responsabilidade (4) 2,0 Desordem (9) 1,7 Inteligência (10) 2,5 Criança (11) 2,5 Professor (12) 1,9 Pessoa (17) 1,9	Futuro (1) 3,0 Desafio (5) 3,6 Felicidade (15) 2,7

Na primeira zona periférica, embora transpareça também a dimensão relacional (amigo), ausente do núcleo central, surge um conjunto de ideias que vem corroborar a importância dos elementos constitutivos deste núcleo – passividade, trabalhador, símbolos, ensino. Por um lado, assinala-se o reforço do significado atribuído a aluno, ao considerá-lo como passivo (em linha de continuidade com a ideia de aprendiz) e como trabalhador (em coerência com a ideia de estudante); por outro, acrescentam-se elementos associados ao contexto que enquadra o aluno, centrado na escola (simbolizada por “mochilas”, “caderno”, “roupa”, “livro”, “uniforme”, “material”, “farda”) e no ensino enquanto atividade formal.

Na zona intermédia encontram-se ideias mais heterogéneas, ora apontando para a valorização do aluno enquanto ser único, com determinadas competências (pessoa, inteligência ou responsabilidade), ora para uma perspetiva tradicional da educação, segundo a qual o aluno será, sobretudo, a criança. Finalmente, os sentimentos suscitados pela palavra “aluno”, maioritariamente ligados a felicidade, são remetidos para a segunda zona periférica.

O professor: a ênfase na componente instrucional. O conjunto de palavras associadas a "professor" é coerente com o sistema de representações sobre o aluno. Nele se exprimem dois sentidos que se complementam (Tabela 2): um, dominante, enfatiza a componente instrucional do ensino, um "ensino *conteudista*", como lhe chamam Miranda et al. (2015, p. 7) e encontra-se na associação a ensino e escola – no núcleo central – e a educação e transmissor, na zona intermédia; outro, destaca a componente das relações humanas, e surge no núcleo central através da associação com amigo, vendo-se reforçado na zona intermédia (comunicação) e na primeira zona periférica (afeto).

Contudo, apesar da centralidade da componente instrucional do ensino, associada a uma visão mais tradicional do trabalho docente, aparece, na primeira zona periférica, a ideia de professor enquanto orientador, que remete para um entendimento menos conservador daquele.

Tabela 2: Associações livres da palavra professor: núcleo central e elementos periféricos

ome< 2,4	ome> 2,4
Amigo (16) 2,4 Disciplina (18) 2,3 Escola (29) 2,4 Ensino (42) (2,0) f>15,3	Afeto (22) 2,5 Orientador (26) 2,8 Profissional (27) 2,7 Saber (27) 2,7
f<15,3	
Inteligência (4) (1,5) Aprendizagem (5) 2,4 Modelo (7) (2,0) Transmissor (8) (2,0) Responsabilidade (10) 2,3 Educação (11) (2,0) Trabalho (11) 2,3 Comunicação (12) 2,3 Alunos (14) 2,1	Empenho (6) 3,3 Aspetos negativos (10) 2,6 Pessoa (10) 2,7 Símbolos (11) 3,3 Avaliação (13) 3,0 Vocação (14) 2,6

A análise do sistema de representações sobre o professor permite destacar o entendimento do professor enquanto profissional e detentor de saber, associações que emergem na primeira zona periférica, deixando vislumbrar uma identidade profissional em construção. Estas palavras revelam o seu trabalho futuro e o seu desempenho associado à posse de conhecimentos científicos e técnicos. Assinale-se que um dos sentidos distante de tal representação – associação da profissão docente a vocação – emerge já na segunda periferia.

Estes dados permitem delinear as representações sociais destes alunos sobre o ser professor: num primeiro plano, alguém que ensina, em contexto escolar, mantendo com os alunos uma relação amigável; num segundo, alguém que desempenha essa atividade profissionalmente.

Dar aula: ensino e relacionamento. Na análise das associações livres à expressão "dar aula", constata-se (Tabela 3) o reforço das dimensões associadas à representação do professor, atrás identificadas. Transparecem no núcleo central as seguintes associações a "dar aula": atividade de ensinar (ensino, sentido tradicional); atividade relacional (alunos, interação), atividade profissional (profissão).

Tabela 3: Associações livres da expressão dar aula: núcleo central e elementos periféricos

ome< 2,5	ome> 2,5
Sentido tradicional (21) 2,5 Interação (29) 1,9 Ensino (39) 1,7 Profissão (41) 1,9 Alunos (45) 2,3 f>17,7	Projeto vocacional (20) 2,7 Escola (27) 2,5 Competência (40) 2,8
f<17,7	
Crianças (5) 1,2 Sentimentos positivos (5) 1,8 Sentimentos negativos (6) 2,5 Aspetos negativos (7) 2,0	Avaliação (3) 3,3 Educação (5) 3,4 Saber (6) 2,8 Paciência (7) 2,9 Dinamismo (8) 3,0 Conteúdos (11) 2,7 Aprendizagem (13) 3,0 Símbolos (15) 3,5

Aparentemente, estamos perante uma conceção que deixa perceber os traços estáveis de uma identidade que encontra na centralidade do trabalho "celular" na sala de aula, na relação com os alunos e no caráter profissional da atividade docente as suas principais fontes de significado.

As camadas não centrais deste sistema de representações acentuam tal conceção: nas zonas periféricas 1 e 2 revela-se reforçada quer a importância e a resistência do espaço escolar da sala de aula como unidade espaciotemporal central do ensino e palco da autonomia individual do professor (escola, educação, símbolos), quer o caráter profissional do trabalho docente (competência, saber).

Assinale-se ainda o destaque que a ideia de "dar aula" enquanto projeto vocacional assume, na zona periférica. Tendo em conta que a identificação de "professor" com vocação aparecia já na segunda zona periférica, parece pertinente concluir que estes futuros professores desejam, especificamente, vir a dar aulas, visão que contraria, de alguma forma, o atual cenário de complexificação do trabalho docente. Este aspeto é suscetível de ser explicado através daquilo que Lortie (1975) considera ser um traço distintivo da formação de professores, quando comparada com a de outros profissionais: os seus estudantes, tendo já atravessado um percurso escolar prolongado, foram observando e avaliando numerosos profissionais em ação enquanto alunos. Desta "aprendizagem por observação" (Lortie, 1975) pode resultar que os estudantes não se apercebam que o trabalho do professor não se limita à imagem que dele foram construindo enquanto alunos.

A identidade profissional dos futuros professores

Tal como assinalado em trabalhos anteriores (Gonçalves, 2012; Martins et al., 2009; Pardal et al., 2009), a análise dos resultados evidencia que a construção da identidade de professor é inseparável da construção do conteúdo e da forma do trabalho docente, resultantes quer do discurso social e do poder, quer da dinâmica dos professores, a que se acrescenta a formação específica de um grupo que exercerá a profissão num futuro próximo. No processo de construção de identidade dos professores como "fonte de significado" para a coletividade que constituem, para que tal referência o seja, aquela não pode ser dissociada do conteúdo da ação do professor, o que transparece tanto das representações sobre os futuros alunos e das representações sociais sobre a profissão, quanto das evocações analisadas.

Detetou-se alguma tensão entre o papel de aluno, identidade real destes estudantes, e o papel de futuros professores, a sua identidade virtual, resultante do processo de construção da identidade profissional de base (Dubar, 2000). Tal tensão revela-se quando se constata que os indivíduos têm uma perspetiva otimista sobre aspetos associados ao desempenho escolar dos alunos do futuro, e que são possuidores de uma visão própria das suas formas de atuação enquanto futuros profissionais.

A identidade real dos estudantes – uma identidade em transição. Estes futuros professores constituem um grupo de alunos com um longo percurso de escolaridade, podendo, nessa medida, ser considerados sobreviventes do sistema escolar. Daqui parece resultar um forte vínculo identitário com o grupo alunos, traduzido na projeção, nos alunos do futuro, do sucesso por eles experimentado, na qual não é levada em conta a complexidade do contexto de atuação profissional docente. Para esta conclusão contribuem a imagem positiva acerca do desempenho escolar dos futuros alunos, a perspetiva otimista que enforma a motivação para ser professor, a antevisão da capacidade individual para ser um bom professor e a centralidade do significado de aprendiz e estudante encontrada nas associações com a palavra “aluno”.

A construção da identidade profissional de base. A análise efetuada permitiu detetar alguns traços considerados estáveis na representação do professor, do seu trabalho e da sua identidade, designadamente nestas dimensões: o trabalho como lugar de construção e de afirmação de uma identidade; uma identidade associada a uma conceção de trabalho entendido como chave interpretativa da definição de professor e da gestão do sistema educativo (Lawn, 2000). Por este motivo, consideramos que, na fase inicial do percurso de formação destes estudantes, começa a delinear-se a construção da sua identidade profissional de base, tendo como pressuposto que “a formação profissional não consiste numa simples transmissão de conhecimentos, mas deve conceber-se como o lugar institucional de uma produção social específica, que envolve a interseção de três esferas – a esfera do trabalho, a esfera simbólica e a interação social, implicando uma tripla dimensão: técnica, relacional e ética. Não basta aprender as regras e técnicas de um trabalho,

é necessária também a representação subjetiva e a luta pelo reconhecimento social" (Carrolo, 1997, p. 46).

Assinale-se o entendimento de que a profissão docente se afasta nitidamente do desempenho do sacerdócio, que implica uma missão e não exatamente o exercício de uma profissão, assim como as dimensões centrais das representações sobre o professor e sobre dar aulas: o ensino como instrução, o relacionamento humano, a profissionalidade. No plano da configuração da identidade do professor, "os alunos deixam indicações suficientes de uma caracterização identitária da profissão docente e da sua própria socialização a caminho de uma identidade profissional. A identidade de professor, tal como a concebem, afigura-se inseparável de um determinado conteúdo e de uma determinada forma de trabalho: um conteúdo associado a ensino, exercido por um profissional do mesmo" (Pardal et al., 2009, p. 46).

Não podemos ignorar a presença, nas representações sobre o professor e o seu trabalho, de um cariz conservador associado a aspetos como a "forma escolar e trabalho celular"; o "professor como executante autónomo na sua sala de aula"; a "ocupação relacional e humana"; a "ocupação de cunho disciplinar e intelectual"; a entrega a "atividades diversas em relação direta ou indireta com os alunos" (Maroy, 2006). Transparece uma representação de professor pouco recetiva a influências reformistas, "indiciando uma atenção maior às práticas no processo de formação do que a problematizações eventualmente perturbadoras de uma certa conceção de trabalho e de identidade. A presença dominante do contexto de trabalho tradicional, como é a sala de aula, e a ausência, quer da "componente não letiva", em contexto escolar, quer de contextos extraescolares, como ATL [Atividades de Tempos Livres] e centros de explicações, entre outros, deixam perceber a dificuldade de integrar no senso comum esclarecido dos estudantes elementos considerados essenciais nas reformas experimentadas no terreno " (Pardal et al., 2009, p. 45).

A confirmar-se a tendência verificada de associação, entre alunos-futuros professores, de certos traços conservadores ao trabalho docente, num contexto em que as intenções reformistas apontam noutros sentidos, pode questionar-se o papel da formação inicial na promoção da inovação pedagógica, bem como o papel da escola de formação na resistência à mudança.

Considerações finais

Os dados permitem perceber uma representação de professor como um profissional do ensino e do saber, resistente a influências reformistas, e a docência como profissão.

O trabalho do professor é, num primeiro plano, associado à centralidade da componente instrucional do ensino, e, num segundo, à componente de relações humanas, transparecendo uma visão de trabalho do professor e de professor em consonância com a representação tradicional de um e do outro.

O professor é entendido como um profissional detentor de saber, exprimindo tal representação a valorização da docência como profissão com um conteúdo científico. Reforçando o sentido profissional da actividade docente, é desvalorizada nesta a sua aproximação a missão.

Chama a atenção a pouca receptividade dos inquiridos a aceitarem a diversidade de papéis que o professor tem sido obrigado a desempenhar na “escola de massas”.

O aumento da diversidade de funções e de tarefas dos professores tem interferido certamente na dinâmica e no conteúdo do seu trabalho. Ter-se-ão dado conta disso os alunos-futuros professores?

Parecem manter-se, nas representações sociais dos alunos, traços conservadores do trabalho do professor, que configuram o permanente da actividade. É disso expressão a ênfase na componente instrucional do ensino. A seu lado, transparecem representações que configuram rutura com o passado, como o afastamento da associação de docência a sacerdócio e a valorização da actividade docente como profissão: uma profissão do saber, com conteúdo científico.

Nota-se resistência dos inquiridos à integração nas representações do ser professor das dimensões atuais da profissão. Sendo certo que aproximam a profissão de professor da de psicólogo, o que pode exprimir a diversidade de problemas da escola, é igualmente verdade que não integram na representação da profissão as mais diversas funções e tarefas desempenhadas atualmente pelo professor, nomeadamente as não letivas. Considerarão eles que a pulverização das funções previstas para o professor constitui uma ameaça à sua identidade profissional? Assim sendo, como caracterizar esta?

As identidades profissionais não são inerentes ao indivíduo nem constituem um processo passivo, mas antes um processo dialético, no qual o indivíduo, o grupo

em que se insere e o contexto mais amplo interagem. Tal não é contraditório com a necessidade de existência de traços marcantes que configuram uma profissão. Os elementos mais móveis da representação da profissão parecem ser integrados naquela na medida em que se percebe virem reforçar os referidos traços essenciais.

Referências bibliográficas

Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 11-35.

Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp.127-147.

Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp. 3-23.

Bardin, L. (1995). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Ed). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 22-50.

Cordeiro, M. H. B. & Haddad, L. (2009). Delineando modelos de escola e perfil de professor: um estudo com estudantes do vale do Itajaí e da Universidade Federal de Alagoas. In C. Prado de Sousa, L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.195- 208.

Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

Gonçalves, M. M. B. (2012). *Educação, trabalho e família: trajetórias de diplomados universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2002). Representações Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Edições UERJ, pp. 17-44.

Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa E J. Schriever (Org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 69-84.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.

Machado, L.B., Raposo, M.M.P., Silva, M.T.L., Castro, T.R.A. (2016). Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v.21, nº 41. jan/abr., pp. 97-110. http://dx.doi.org/10.20435/231819822016107.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et resistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, nº 155, pp. 111-142.

Martins, A. M., Adballa, M. F. B. & Rodrigues, M. A. (2009). Representações Sociais sobre o trabalho docente de estudantes de licenciaturas: o início do percurso das trajetórias de formação. In C. Sousa; L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 75-90.

Martins, A. M., Pedro, A. P., Gonçalves, M., Pardal, L. A. & Neto-Mendes, A. (2009). Mudanças e representações sociais sobre formação de professores. In C. Sousa; L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 291-303.

Martins, A. M; Arroteia, J. C. & Gonçalves, M. M. B. (2002). *Sistemas de (des)emprego: trajetórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Miranda, C.L., Rezende, D.B., & Lisboa, J.C.F. (2015). A licenciatura e a construção das representações sociais sobre ser professor de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, V20 (2), pp.01-11.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France. (2ª edição).

Nascimento-Schulze, C.M. & Camargo, B.V. (2000). Psicologia Social, representações sociais e métodos. *Temas de Psicologia da SBP*, vol. 8, nº 3, pp. 287-299.

Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, Palestra, in SINPRO-SP- Sindicato dos Professores de São Paulo (http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa, acesso 30 jul. 2018.

Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, L. A., Neto-Mendes, A., Martins, A. M., Pedro, A. P. & Gonçalves, M. (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In C. Sousa; L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 34-51.

Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas 3 décadas do século XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp. 191-219.

Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Edições UERJ.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

Sousa, C. P., Musis, C. R., Michels, L. R. F., Carvalho, M. E. & Ens, R. T. (2007). As Representações Sociais da Escola do Passado: identidade e trajetórias profissionais de professores. In L. A. Pardal, A. M. Martins, C. Sousa, A. Dujo & V. Placco (Orgs). *Educação e Trabalho: Representações, Competências e Trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 97-104.

Teodoro, A. (2008). No fio da navalha. As tecnologias políticas de reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 29-37.

CAPÍTULO VII – ENSINO COM PESQUISA RESSIGNIFICANDO O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Selma Garrido Pimenta & Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Introdução

Este texto resulta de um estudo exploratório realizado com professores da Educação Superior[3], mestrandos e doutorandos, que cursaram a disciplina "Seminários avançados: fundamentos metodológicos do ensinar e pesquisar na graduação"[4], no segundo semestre de 2017. A disciplina é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos.

O objetivo é analisar possibilidades para o ensino com pesquisa nos cursos de graduação, de modo que a pesquisa se constitua em um elemento transformador do ato didático canônico, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

O conceito de ato didático foi estudado a partir do *triângulo pedagógico* de Houssaye (1988, 2014), com contribuições de Pimenta (2010, 2011), Baeza (2015) e Freire (1981). Para tomar parte deste diálogo, escolhemos também autores (Chizzotti, 2001; Cunha, 2009; Severino, 2009; Pimenta e Anastasiou, 2010) que discutem a relação ensino-pesquisa, apresentam propostas didáticas para a incorporação da pesquisa pelo ato didático universitário, bem como nos ajudam a compor um quadro histórico-político do contexto da área da Formação de Professores para a Educação Superior.

O estudo foi norteado pela seguinte questão-problema: como reconfigurar o *triângulo pedagógico*, ao incorporar a pesquisa ao ato didático universitário?

Procedemos à discussão proposta, primeiramente, analisando o conceito de ato didático, a partir do *triângulo pedagógico* de Houssaye; a seguir, discutindo o que significa ensinar com pesquisa, identificando possibilidades didáticas para a pesquisa permear o ato didático na Educação Superior, bem como questionando sob que concepção de Universidade essa prática pedagógica pode ser

[3] Participantes do curso e colaboradores deste trabalho: Enéas Machado; João Carlos de Souza; Lenimar Gonçalves Rios; Meilyng Leone Oliveira; Nilcéia Saldanha Carneiro; Rosimeire Ayres; Sandra Regina Trindade de Freitas Silva; Simone do Nascimento Nogueira; Vanessa Vasques Assis dos Reis.
[4] Disciplina sob responsabilidade da profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

desenvolvida; no terceiro tópico, apresentamos as propostas de reconfiguração do *triângulo pedagógico* elaboradas pelos docentes participantes deste estudo. Concluímos refletindo que o ensino, sob a lógica da pesquisa, rompe com a representação triádica que enclausura o ato didático.

O ato didático representado pelo *triângulo pedagógico* de Houssaye

O conceito de ato didático tem sido concebido, historicamente, ora por uma representação linear *ensino-aprendizagem*, ora pela tríade *professor-aluno-conhecimento*. De acordo com Baeza (2015), ambas as concepções têm sido pautadas por uma matriz teórica positivista, em que tanto os sujeitos que fazem parte do ato didático quanto o processo de ensino-aprendizagem são estudados de forma dissociada do contexto histórico, social, político e cultural. Em consonância com o autor, denominamos esse construto – linear ou triádico – ato didático canônico.

Analisamos o *triângulo pedagógico* de Houssaye (1988, 2014), com o intuito de compreender os limites e possibilidades dessa formulação teórica, tendo em vista que o processo educacional nunca é ideologicamente neutro. Por conseguinte, o ensino caracteriza-se como uma prática social complexa que, dialeticamente, transforma e é permanentemente transformada pelos sujeitos do ato didático – professores e estudantes – situados em contextos diversos (Pimenta, 2010, p. 17).

Para Houssaye (1988, 2014), o *triângulo pedagógico* – em cujos vértices se encontram o professor, o aluno e o saber – retrata diferentes pedagogias. Dependendo da ênfase dada à relação entre os vértices do triângulo, há uma transfiguração da lógica pedagógica do ensinar e aprender.

Para explicar o papel que cada elemento do triângulo exerce, utiliza-se da metáfora do jogo de *bridge*. Nesse jogo de cartas, existe o “carteador”, que comandará as cartas da dupla (as suas e as do parceiro); e o “morto” que colocará suas cartas expostas na mesa, para que todos (inclusive os adversários) as vejam. Ele não tomará mais nenhuma decisão durante essa partida; apenas obedecerá aos comandos do “carteador”.

Mediante essa metáfora, as pedagogias que enfatizam a relação professor-saber podem ser consideradas como pedagogias do *ensinar.* O aluno assume o papel do morto, e o ensino é transmitido pelo professor, detentor do saber, em aulas discursivas. O professor, por sua vez, despreza a relação interpessoal com os

alunos. Aqui, identificamos as pedagogias tidas como tradicionais ou a "educação bancária", tão criticada por Freire (1981, p.67), em que o sujeito aluno é convertido, pela ação pedagógica domesticadora, a objeto que não pensa.

As pedagogias que priorizam a relação aluno-saber são denominadas pelo autor francês pedagogias do *aprender.* O professor interpreta o papel do morto, limitando sua atuação a de um facilitador da aprendizagem. Seriam as pedagogias autodidatistas que priorizam a criação de estratégias de aprendizagem pelos próprios estudantes, por meio da utilização de metodologias ativas de ensinar, que sobrecarregam o professor de recursos didáticos. Atualmente, podemos visualizar que a supervalorização das TIC[5] na educação e os cursos a distância são exemplos dessa aresta do triângulo.

Há as pedagogias que, conforme o autor, atribuem um valor excessivo às relações interpessoais entre professor-aluno. São as pedagogias do *formar*, em que o morto é o saber. O professor oferece mais orientações do que ensina, e os conteúdos curriculares são previamente direcionados por uma ideologia política específica. Por exemplo, as pedagogias que desejam formar para uma transformação social (Oliveira, 2010, p. 141): "a busca do socialismo, da solidariedade e do igualitarismo [...]".

As figuras metafóricas utilizadas por Houssaye (1988, 2014), a partir do jogo de *bridge,* provocam-nos a refletir sobre as funções dos integrantes do *triângulo pedagógico*. O "morto" é aquele que desapareceu, abriu um buraco no relacionamento, e não pode mais ser respeitado como sujeito ou como assunto. Outro elemento assumirá seu lugar no jogo. No entanto, seu papel é indispensável, porque, sem ele, não há jogo. Há ainda o "louco", aquele que não mais aceita as regras impostas, violando-as, e, por isso, é preciso calá-lo, seduzi-lo ou desprezá-lo. Vemos nessa simbologia o aluno indisciplinado; ou o professor que sai do lugar comum, agindo de forma dissonante da esperada.

Na premissa pedagógica demonstrada, o autor defende que o ideal seria o equilíbrio entre os elementos que ocupam os vértices do triângulo – professor-aluno-saber. A desconsideração de um deles leva a limitações e equívocos, como, por exemplo: a pedagogia tradicional, ao privilegiar a relação professor-saber, esquece-se de como o aluno aprende; a pedagogia que exacerba a construção de

[5] TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

conhecimento pelo aluno, menospreza a mediação didática imprescindível do professor; bem como, a intencionalidade de formar, para atender a um projeto sociopolítico, ignora o processo de construção de conhecimento que precisa envolver os três componentes do triângulo.

Apesar da teoria de Houssaye (1988, 2014) nos trazer elementos interessantes para esta análise, nossa proposta diverge da configuração triádica e dissociada dos contextos diversos em que o ato didático se realiza. Este encerra muitos outros elementos não considerados pelo *triângulo pedagógico* que podem ser determinantes para as ações de ensinar e aprender. Portanto, não pode ser enclausurado em uma forma geométrica suspensa no ar, limitada e descontextualizada. As relações não são sempre duais, como simplifica Houssaye (1988, 2014) – professor-aluno; aluno-saber; professor-saber –, são multifacetadas e complexas.

Pimenta (2010, p. 17-18) aponta que "as novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre *o ensino como prática social viva*" (itálicos da autora). Nesse sentido, identificou em pesquisas recentes publicadas nos anais do Grupo de Trabalho de Didática da ANPEd[6] diferentes olhares sobre a relação ensino-aprendizagem; a valorização de um perfil de pesquisador, reflexivo e crítico para o professor; políticas públicas e distintas formas de organização curricular; a revisão de temas clássicos, como finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação... Em contrapartida, ainda são poucos estudos que tomam a escola em sua concretude, aprofundando temas como violência; multiculturalismo; movimentos sociais; ensino em contextos não escolares etc. A autora reconhece que: "A construção da teoria didática, a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático em *situação*, ou seja, os contextos socioteóricos/históricos nos quais a prática ocorre" (Pimenta, 2011, p. 26, itálicos da autora).

A fim de superar os limites da configuração triangular, Pimenta (2010, 2011) propõe considerar a prática como práxis pedagógica, incorporando a pesquisa tanto na formação do professor quanto na sua ação de ensinar. Na aproximação entre "pesquisa e ensino e pesquisa e aprendizagem", surgem papéis diferenciados "professor-pesquisador e aluno-pesquisador" (Pimenta, 2011, p. 65), bem como o ato didático se expande para além do triângulo. Consequentemente, muda-se o

[6] ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

"foco epistemológico" (p. 65) da Didática, em busca de novas formas de ensinar, da redefinição das relações entre professor-aluno-conhecimento e da valorização das ações de "ensinar-pesquisar-aprender" (p.65).

Em conformidade com Pimenta (2011), Baeza (2015) ressalta, como principal crítica ao *triângulo pedagógico* explicitado por Houssaye, a falta de contextualização do ato educacional em um momento histórico, em uma cultura. Baeza (2015) propõe a resistência como forma de humanização do ato didático, por meio de uma compreensão para além do modelo canônico hegemônico. Nesse sentido, é possível valorizar o fenômeno didático sob as perspectivas dos sujeitos que ensinam e aprendem. O autor chileno adverte:

> [...] para que tal transformação seja possível na práxis educativa, é necessário que venha acompanhada de uma redefinição tanto teórica (referente à historização e questionamento da didática como disciplina) quanto metateórica, isto é, como uma práxis intelectual de crítica e de autocrítica de seu próprio lugar enunciativo. (p. 413, tradução nossa)

Portanto, a teoria precisará ir além da herança positivista da neutralidade, alcançando uma dimensão crítica capaz de refletir sobre a natureza e origem dos interesses por trás da tríade canônica, e o que estes podem representar dentro de certos contextos históricos e sociais (Giroux, 2004, *apud* Baeza, 2015, p. 413).

Reforçamos nossa postura crítica, embasando-nos em Freire (1981). O autor rompe com a estrutura canônica do ato didático, quando parte da leitura de mundo que o educando faz de seu próprio contexto cultural. Contexto esse que é investigado, tematizado e problematizado, por educadores e educandos, fora da sala de aula tradicional, unidos por uma relação humana horizontal, em que o diálogo se constitui no dispositivo didático de maior poder na construção do conhecimento. A pesquisa participante permeia todo processo de ensino-aprendizagem, dando coerência ao levantamento de palavras e temas geradores que compõem o currículo da educação emancipatória, sob a perspectiva dos sujeitos.

Trazendo à baila a categoria de ato didático, pela perspectiva de um autor francês (Houssaye, 1988, 2014), fazemos a crítica ao ato didático canônico (Baeza, 2015; Pimenta, 2010, 2011; Freire, 1981), defendendo uma perspectiva humanizada, crítico-emancipatória, mediante a qual os sujeitos tornem-se capazes de produzir conhecimento e de compreender o contexto histórico, social, político e cultural, no

qual estão inseridos, transformando-o. Acreditamos em uma educação que promova o desenvolvimento pleno dos seres humanos, incentivando a autonomia e a autoria no ato didático.

A pesquisa permeando o ato didático nos cursos de graduação

Quando recomendamos o ensino com pesquisa nos cursos de graduação, precisamos responder alguns questionamentos iniciais: de que pesquisa falamos? Como utilizar a pesquisa no ensino? Como envolver os alunos em atividades de pesquisa? Quais estratégias de pesquisa podemos utilizar em sala de aula? A pesquisa pode fazer parte de qualquer disciplina e de qualquer curso de graduação? É possível que um professor sozinho seja pesquisador? A instituição de Educação Superior precisa incentivar e promover a prática de ensinar com pesquisa coletivamente? Sob qual concepção de Universidade podemos desenvolver o ensino com pesquisa?

Para nos ajudar a responder tais questões, selecionamos autores brasileiros com vasta produção de pesquisas embasadas em experiências empíricas, que compõem um marco teórico importante para a área da Formação de Professores, da Didática e da Pedagogia Universitária.

Ratificamos que ensinar é uma prática social voltada para seres humanos. Essa prática precisa ser humanizada, a fim de que os sujeitos, ao interagirem no ato didático, modifiquem-se e construam conhecimento. Acreditamos que só haverá construção de conhecimento, em uma perspectiva crítica-emancipatória, quando houver pesquisa.

Chizzotti (2001, p. 103) explica que a pesquisa pode ser entendida sob três aspectos: como uma atividade da vida cotidiana; como uma atividade científica; como uma base sólida para o ensino. Advoga que o ensino precisa beneficiar-se da pesquisa científica, pois, de modo contrário, poderá estagnar-se. Muitas vezes, as dificuldades para se associar ensino-pesquisa estão embasadas apenas no senso comum de que, para pesquisar, são necessários laboratórios ou aparatos científicos distantes da realidade educacional. No entanto, há inúmeras técnicas de pesquisa utilizadas na prática docente, como pesquisa documental, entrevistas, estudo de caso etc. E sempre se pode produzir conhecimento científico sobre as atividades de ensino, quando, por exemplo, o professor reflete por escrito ou produz um relatório ou um artigo sobre sua prática.

Em conformidade com Chizzotti (2001), quando falamos de pesquisa no Ensino Superior, referimo-nos à utilização de estratégias da pesquisa científica. A fim de reforçarmos nosso argumento, recorremos a Severino (2009).

O autor ressalta que tanto o professor quanto o aluno precisam pesquisar para construir conhecimentos durante o curso de graduação. Aconselha que o professor assuma uma postura investigativa, de modo que tudo que utilize no processo pedagógico tenha um caráter de atividade de pesquisa. Para Severino (2009), quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa manter-se em situação de pesquisa, pois o conhecimento é uma atividade histórica em transformação. Obrigatoriamente, o professor deverá acompanhar o desenvolvimento do conhecimento sobre sua área de atuação. O autor define que ensinar com pesquisa significa adotar uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento. “Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem” (p. 131).

Severino (2009, p. 132-140) elenca atividades rotineiras do professor universitário, explicitando como adotar a lógica da pesquisa, nos mais diversos cursos de graduação; assim como envolver os alunos em práticas de pesquisa, em toda e qualquer disciplina:

Planejando significativamente o ensino – todo professor elabora seu plano de ensino. No entanto, esse documento precisa ter pertinência sob a lógica da pesquisa, integrando a disciplina com as demais disciplinas que compõem a matriz curricular e levando em conta o projeto pedagógico do curso. O autor detalha como elaborar o plano de ensino: *justificativa*, em que se deve explicar com clareza e objetividade as razões e a relevância do projeto de trabalho proposto; os *conteúdos temáticos* precisam ser um recorte epistemológico significativo para o aluno, conforme a área a ser estudada; a *metodologia de trabalho* deve apresentar as diferentes atividades de pesquisa a serem desenvolvidas com o aluno; a *avaliação* necessita ser pensada com muita criticidade.

Envolvendo o aluno na prática da pesquisa – esta é a parte central do trabalho didático, em que será colocado em prática o planejamento elaborado no plano de ensino. O autor evidencia que “aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos” (p. 134). Assim sendo, o mais importante não é o produto do conhecimento, mas o processo de sua construção, que envolve sempre a prática. O professor precisará ensinar o

aluno a pesquisar, escolhendo *metodologias técnico-científicas* (grifos do autor), de acordo com cada área de estudo. Recomenda que as universidades invistam em bolsas de iniciação científica como uma forma bastante adequada de promover a pesquisa em cursos de graduação. Pressupõe que o processo de ensinar com pesquisa precisa ser concebido como coletivo, e adotado por todos os professores do curso.

Avaliação fundamentada – para o autor, esta é a parte mais difícil do processo de ensino-aprendizagem e deve ser concebida como um dispositivo de pesquisa. Por conseguinte, é preciso adotar procedimentos qualitativos e não apenas quantitativos, a fim de que a avaliação possa ser um momento de diagnóstico, análise e reflexão sobre a construção de conhecimento pelo aluno. As atividades avaliativas necessitam privilegiar o exercício da inteligência e não o da memorização. Com tais propósitos, a avaliação caracteriza-se como um instrumento de justiça, jamais de punição ou protecionismo.

Conforme sintetizamos acima, Severino (2009) nos apresenta uma descrição muito precisa do trabalho didático-pedagógico que todo professor universitário deve realizar. Sua contribuição nos leva a inferir que o importante não é inventar formas de trabalho que eliminem procedimentos organizativos firmados pela cultura acadêmica, mas sim que o posicionamento burocrático de transmissão de conteúdos prontos seja substituído pela lógica da pesquisa em sala de aula. Nessa dinâmica, o ato didático exigirá uma atuação ativa, tanto do professor quanto do aluno, uma vez que a produção de conhecimento é o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior.

Na estruturação de possibilidades para o ensino com pesquisa na graduação, Pimenta e Anastasiou (2010) recomendam o método da *ensinagem*[7].

Na perspectiva teórica das autoras, a *ensinagem,* qual seja a ação de ensinar com a intencionalidade pedagógica de promover a aprendizagem na Educação Superior, depende, inicialmente, da concepção de ciência e de educação do docente. O professor universitário precisa acreditar que o conhecimento possa ser construído, objetivado e apreendido pelos sujeitos envolvidos. Como consequência, o processo precisa ser planejado, conforme o projeto pedagógico do curso e o

[7] O termo *ensinagem* é reconhecido pela: *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília: Editora INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2017.

método de *ensinagem* necessita ser construído em parceria com os estudantes. Isso não significa que os papéis – professor e alunos – sejam indiferenciados, mas sim que a responsabilidade seja partilhada. As autoras explicam:

> Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar [...]. (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 205)

Nessa propositura, o ato didático canônico é ressignificado, por meio de uma ação pedagógica intencional de ensinar que respeita o aprendiz como sujeito ativo e participante.

As autoras enumeram três momentos fundamentais para o método da *ensinagem*: "*a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento*" (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 214, itálicos das autoras), em que constatamos a influência do materialismo histórico dialético.

Para o momento de *mobilização para o conhecimento*, as autoras sublinham como ações-chave: *provocar, desafiar, estimular, ajudar* os estudantes a desenvolverem uma relação de curiosidade e interesse pelo objeto de estudo. Essa mobilização far-se-á possível à medida que se construa um clima de interação, de abertura ao diálogo e ao questionamento crítico na sala de aula.

A *construção de conhecimento* as autoras caracterizam como o "momento de desenvolvimento operacional, da atividade do aluno por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios [...]" (p. 215). Distinguem algumas categorias: *significação,* qual seja, a sala de aula se transforma em um espaço de construção de sentidos pelo aluno sobre o objeto de estudo; *problematização*, ação pela qual se identifica um problema que deflagra a investigação do conhecimento sobre um determinado conteúdo; *práxis*, a ação ativa e consciente do sujeito que se apropria do seu objeto de conhecimento, em uma permanente relação reflexiva que articula a teoria com a prática social; *criticidade*, desenvolvimento da consciência sobre a realidade que circunda o conhecimento em processo de construção; *continuidade-ruptura* atenta para o que o aluno sabe como ponto de partida, a fim de estimulá-lo a alcançar um conhecimento mais elaborado; *historicidade*, compreensão do processo histórico que a humanidade percorreu para chegar à síntese atual; *totalidade*, momento para combinar as sínteses com as análises,

recuperando um conhecimento global sobre o objeto de estudo (p. 216, itálicos das autoras).

No terceiro momento, *elaboração da síntese do conhecimento* (p. 217, itálicos das autoras) pelo aluno, acontece a sistematização e a consolidação de conceitos apreendidos. Síntese sempre provisória que oferece condições para a elaboração de outras sínteses. Nessa direção, acreditamos que também o professor precisa sistematizar e elaborar sínteses de seu trabalho didático. Ao mesmo tempo em que utilizará a pesquisa ao ensinar, produzirá pesquisa sobre sua prática, teorizando-a.

Depreendemos que caberá ao professor planejar intencionalmente seu método de *ensinagem*. As autoras enfatizam que, embora cada professor atue individualmente em sala de aula, é preciso ter-se em conta que "ensinar é um projeto coletivo" (p. 217). Pesquisar sobre a própria prática e reformulá-la constantemente são ações pesquisadoras inerentes à atividade de ensinar. No entanto, essa ação precisa ser validada no coletivo. Por isso, é essencial que as instituições de Educação Superior criem espaços e tempos para a socialização e a reflexão coletivas, promovendo o desenvolvimento profissional continuado de seus professores.

A fim de reafirmarmos o conceito de *ensinagem*, citamos a teoria sociointeracionista de Vigotski (2008). Em russo, a palavra *obuchenie* significa *ensinagem.* Ou seja, o autor usava o termo *obuchenie* para definir a relação intrínseca e indissociável entre ensino-aprendizagem. Para Vigotski (2008), o processo de *obuchenie* é de natureza dialógica, social, histórica e cultural. Portanto, podemos inferir que, para o autor, o ato didático é um espaço/tempo sociocultural, em que os sujeitos constroem conhecimento em processo de interação social. Na condução do processo de *obuchenie,* o professor precisa apresentar desafios e disponibilizar materiais diversificados de pesquisa, de modo que acesse a Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante e o ajude, por meio do suporte do próprio professor ou de um colega mais experiente, a alcançar níveis progressivos de compreensão e domínio de conteúdos.

Ao analisarmos as possibilidades para a pesquisa permear o ato didático na Educação Superior propostas por Chizzotti (2001); Severino (2009); Pimenta e Anastasiou, encontramos possibilidades reais para reconfigurarmos o *triângulo pedagógico*. Avaliamos que essas propostas se aproximam de uma nova racionalidade – ou de novas racionalidades que se entrecruzam e se sobrepõem –

que já faz parte da realidade dos professores universitários: os sujeitos como protagonistas do ato didático; criação de processos de construção de conhecimento; valorização da autonomia e da autoria do professor e dos alunos; compreensão crítica da realidade e de um novo paradigma científico. Essa racionalidade resulta da incorporação de práticas de pesquisa no ensino e, sob nosso ponto de vista, redimensiona o ato didático de forma crítico-emancipatória.

Há consenso entre os autores citados de que existe uma forte tendência sinalizando que ensino e pesquisa precisam estar articulados nos cursos de graduação. Essa tendência vem se consolidando, no Brasil, a partir da década de 1980, quando movimentos como *professor-pesquisador* e *professor-reflexivo* começaram a reivindicar um novo perfil docente: o de um profissional crítico capaz de refletir e pesquisar sobre a própria prática, bem como de utilizar pesquisas ativas em sala de aula, como a *pesquisa-ação*, a *pesquisa-participante, a pesquisa-formação* e/ou outras modalidades de ensino com pesquisa, em que professor e aluno assumem-se como partícipes do ato didático.

Em que se pesem os prós e contras desses movimentos[8], acreditamos que tais propostas são legítimas e positivas, a fim de instigar o professor a um processo contínuo de renovação e desenvolvimento profissional. Muitas vezes, o professor universitário empenha-se para inovar sozinho, optando por uma atitude de reação ao tradicional, contudo precisa de apoio institucional para que a prática de ensinar com pesquisa ganhe dimensão coletiva. Retomando Pimenta e Anastasiou (2010, p. 217), "ensinar é um projeto coletivo", seja na relação didática professor e aluno; seja na relação entre o professor e seus pares, em momentos coletivos para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, nossa cultura universitária nunca deu a devida importância à formação pedagógica dos professores e tem contribuído para o desprestígio do trabalho docente. Severino (2009, p. 129) denuncia: a) historicamente, seguindo o modelo napoleônico[9], a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico e com a qualidade didática do trabalho

[8] Ver: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed., 2002.

[9] Esse modelo francês (a partir do final do século XVIII) constituía-se por uma organização não universitária, mas profissionalizante, priorizando os cursos ou faculdades direcionados para formar burocratas para atuar nos quadros administrativos do Estado. Era voltado para as elites. (Pimenta; Anastasiou, 2010)

docente; b) quando passou a ser influenciada pelo modelo humboltiano[10], a dimensão pedagógica tornou-se ainda mais desprestigiada; a pesquisa passou a ser supervalorizada e a avaliação da qualidade docente a ser pautada na produção acadêmica (tendência forte nas Universidades e nas agências de fomento, como a Capes/MEC[11]), atualmente); c) falta de amparo e incentivo na LDBEN 9.394/1996[12] sobre a formação docente na Educação Superior. Consequentemente, a pós-graduação *stricto sensu* possui uma característica puramente acadêmica, prepara o pesquisador, mas não prepara pedagogicamente o professor universitário, deixando uma lacuna: qual será o lócus de formação e de desenvolvimento profissional contínuo do professor universitário?

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 409) analisam que o art. 66 da LDBEN considera como *preparação* e não como *processo de formação* (itálicos das autoras) para o exercício da docência, valorizando mais a titulação do que a formação pedagógica propriamente dita. Embora a oferta e a procura por cursos de mestrado e doutorado tenham crescido, como um mercado promissor, há muitos bacharéis lecionando em cursos de Medicina, Direito, Engenharia etc. Deparamo-nos com a velha crença de que o profissional experiente que sabe fazer, sabe ensinar, portanto, pode ser reconhecido pelo seu "notório saber", sem precisar de formação pedagógica. Frisamos, ainda, que os cursos de mestrado e doutorado, em sua maioria, não oferecem formação pedagógica para professores universitários. Além desses aspectos, economicamente, é mais viável para as instituições de Educação Superior manterem o quadro mínimo exigido por lei (um terço dos professores) de mestres e doutores, optando pela contratação de professores horistas, sem vínculo trabalhista de exclusividade. Desse modo, não existem planos de carreira docente em grande parte dessas instituições, tampouco o compromisso de investimentos na formação continuada em serviço.

[10] Humbolt (Alemanha, 1769-1859) postulou os seguintes princípios para a universidade moderna: "a formação por meio da pesquisa; a unidade entre ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade". (Pereira, 2009, p. 31).

[11] Capes/MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério de Educação.

[12] LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 66: "a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Parágrafo único: "o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico".

Os dois modelos citados por Severino (2009) – napoleônico e humboltiano – marcaram as origens das Universidades brasileiras e continuam presentes em nossa cultura universitária. No entanto, Cunha (2009, p. 215) chama a atenção para o fato de que, nos últimos 20 anos, a concepção regulatória neoliberal, o "Estado-Avaliador", tem estabelecido uma relação de sujeito-objeto que atende a interesses do mercado e dos alunos considerados "clientes". A autora identifica contradições na concepção da função social da Universidade. A expectativa social para a Universidade estava embasada no pilar da emancipação (modelo humboltiano) e essa emancipação demandava do professor "conhecimentos acadêmicos, competências técnicas e sociais que configurassem um saber-fazer que extrapolasse os processos de reprodução" (p. 216). A ideologia neoliberal atual contrapõe-se a esse desígnio de emancipação e tolhe a autonomia da universidade e, consequentemente, do professor.

Evidenciamos um quadro que denota a precariedade da formação pedagógica dos professores universitários e uma crise de identidade profissional sem precedentes, resultante do enfraquecimento da racionalidade – "da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc." (Cunha, 2009, p. 217) –, que definiu essa profissão por tanto tempo. Diante desse quadro, concebemos a docência como uma *profissão em ação, em processo, em movimento* (Cunha, 2009; Pimenta e Anastasiou, 2010), e justificamos que a pesquisa seja a pedra fundamental de sustentação do ato didático universitário.

Nesta argumentação, acreditamos ter respondido as questões iniciais, entretanto, deixamos em aberto uma reivindicação, indagando: quando os professores dos cursos de graduação terão tempo, espaço e condições institucionais para desenvolverem a prática do ensino com pesquisa?

Reconfigurando o *triângulo pedagógico*

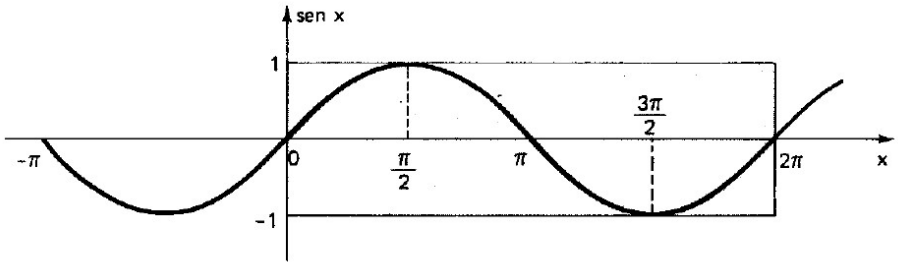
O estudo exploratório que resultou na reelaboração conceitual do *triângulo pedagógico* de (Houssaye, 1988, 2014) foi concebido como um processo de *ensinagem* desenvolvido na disciplina "Seminários avançados: fundamentos metodológicos do ensinar e pesquisar na graduação", com a duração de um semestre letivo. A disciplina é um componente curricular dos cursos do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. Os

participantes foram nove professores universitários que são mestrandos e doutorandos do Programa.

A disciplina possibilitou a análise crítica da complexidade do ensinar e aprender nos cursos de graduação, no contexto da sociedade contemporânea, considerando os avanços do conhecimento científico e os desafios sobre o *para quê*, *o quê* e o *como* ensinar. Discutiu e propôs modos para ressignificar a relação professor-aluno-conhecimento nos cursos de graduação. Foram abordados temas sobre: quem são os sujeitos – professor e estudantes –; a fecundidade da pesquisa no ensino que informa/forma para um pensamento situado em contextos, criativo e crítico, e a contribuição das metodologias ativas nesse processo.

Como um dos resultados da produção de conhecimento, individual e coletiva, apresentamos as propostas de reconfiguração do *triângulo pedagógico* elaboradas pelos pós-graduandos participantes deste estudo.

Figura 1 – A onda pedagógica

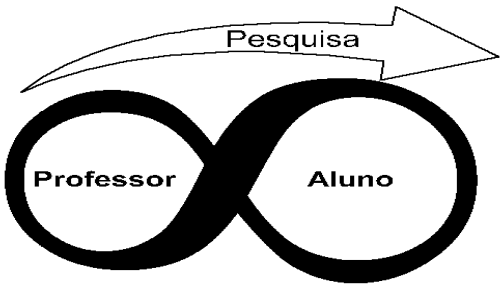


Fonte: IEZZI, Gelson et al. *Fundamentos da Matemática Complementar.* São Paulo: Atual Ed., 1978. v. 3, p. 19-C.

Fazendo uma analogia, a partir do triângulo pedagógico de Houssaye, pudemos verificar que, ao transformá-lo conceitualmente em uma onda, e integrar um elemento a mais que é a pesquisa, percebe-se que o mesmo pode ser comparado com a função trigonométrica seno. O seno é ciclicamente constante, ou seja, o período de duração entre seu início e fim é incessante, da mesma forma é em sua amplitude, pois seus picos positivos e negativos tendem a ser equivalentes. As ondas, mesmo parecendo serem as mesmas, não são. Cada uma tem sua especificidade, sua profundidade, tal qual a construção do conhecimento adquirido pela pesquisa. Nota-se que o triângulo de Houssaye, imbricado na analogia da onda, faz muito sentido. A pesquisa consolida-se no ato didático, pois quando duas ondas

ou mais se propagam simultaneamente, elas se combinarão de acordo com o princípio de superposição, em um fenômeno que recebe o nome de interferência. Nesse sentido, se inserirmos os conceitos saber, professor, alunos, aprender, ensinar, formar, associados à pesquisa, poderemos ter uma interferência constante e eficaz dentro do contexto de ensino-aprendizagem. (Nilcéia Saldanha Carneiro)

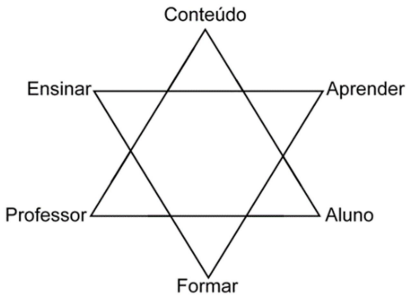
Figura 2 – O infinito pedagógico



Fonte: elaboração da participante

O símbolo do infinito representa o movimento contínuo e sempre inacabado de construção de conhecimento. A pesquisa envolve os sujeitos no ato didático – professor e aluno –, em uma parceria produtiva que gera confiança, respeito mútuo e prazer de ensinar e aprender. A curiosidade que gera a pesquisa abre possibilidades infinitas no processo de ensino-aprendizagem. (Rosana Aparecida Ferreira Pontes)

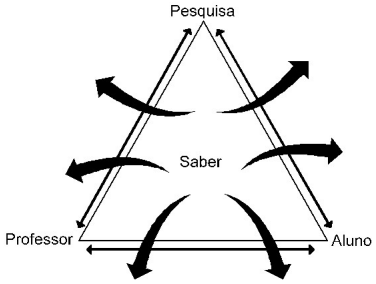
Figura 3 – A estrela pedagógica



Fonte: elaboração do participante

Imaginei que os elementos representados pelo triângulo pedagógico, tanto nos vértices quanto nas arestas, pudessem se sobrepor, por meio da incorporação da pesquisa e, assim, a imagem que surgiu foi a da estrela de seis pontas. Mais emblemática do que o triângulo, a estrela brilha porque as partículas de gás que a compõem precisam entrar em processo de "fusão nuclear" e produzir energia para formar a luz que pode ser vista. Do mesmo modo, acredito que os elementos do ato didático possam se fundir e produzir muitos saberes. (João Carlos de Souza)

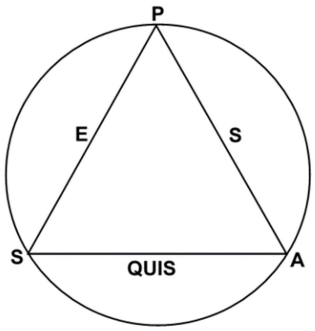
Figura 4 – A irradiação do saber



Fonte: elaboração da participante

Ao redesenhar o triângulo pedagógico proposto por Jean Houssaye, sob a perspectiva da aprendizagem com pesquisa, substituí o saber, que ficaria localizado no vértice superior, pela pesquisa. Compreendo que o ensino com pesquisa pressupõe que o conhecimento não é um conteúdo pronto e acabado, mas sim algo que será construído pela interação Professor-Aluno, por meio da ação em pesquisa. Nesse processo, tanto aluno como professor realizarão trocas contínuas, utilizando a pesquisa como instrumento facilitador do diálogo. O saber surge como resultado e não se limita ao centro dessa relação, mas transborda e se expande para além do triângulo. (Vanessa Vasques Assis dos Reis)

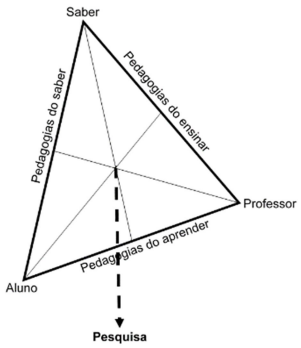
Figura 5 – O triângulo circunscrito no círculo.



Fonte: elaboração da participante

A releitura do triângulo pedagógico proposta por mim foi representada por um triângulo dentro de um círculo. Nas pontas do referido triângulo, encontram-se os atores envolvidos no processo: professor, aluno e saber. Contudo, brinquei com as iniciais dos três envolvidos, transformando-as na palavra **P**E**S**QUIS**A**, no sentido de demonstrar como o desenvolvimento e fomento da pesquisa nas atividades de ensinagem são primordiais. Nesse movimento contínuo, aprender e ensinar estão intimamente ligados à atividade de pesquisar, rompendo a tradicional estrutura do ensino como ato canônico, no qual o aluno (alumni – ser sem *luz)* é "iluminado" pelo detentor do saber e da verdade, o professor. (Meilyng Leone Oliveira)

Figura 6 – A pesquisa no baricentro do triângulo pedagógico

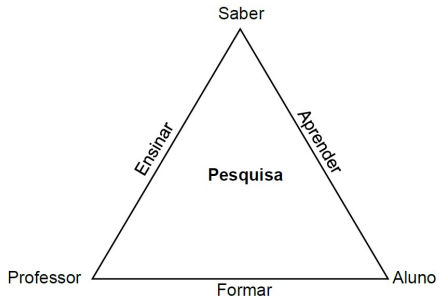


Fonte: elaboração da participante

Minha proposta insere a pesquisa no chamado "baricentro" do triângulo. Este ponto representa o encontro das medianas dos lados do triângulo. Nele, temos o chamado ponto de equilíbrio da figura. Sendo assim, a pesquisa é o ponto que equilibra todas as relações propostas por Houssaye. Compreendo que as Pedagogias estariam dialogando, fundamentadas na pesquisa. Ou seja, busquei

transcender a exatidão da Matemática, extrapolando limites, construindo uma realidade distinta daquela que simplesmente transmite um conceito (pedagogia do ensinar), e vista por mim, com o olhar atento e subjetivo que a Pedagogia subsidiada pela pesquisa me despertou (pedagogia do aprender); buscando, ainda, ressignificar a realidade que temos hoje em nossas salas de aula que necessita a cada dia se recriar para propor processos humanizados, heterogêneos e interativos para todos aqueles que dela participam (pedagogia do formar). (Simone do Nascimento Nogueira)

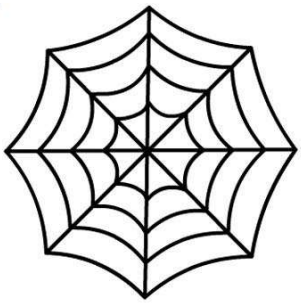
Figura 7 – A integração dos elementos do triângulo pedagógico



Fonte: elaboração da participante

Ensinar é atividade voltada para a construção de um conhecimento que incorpora saber acumulado – pertence ao campo do professor. Aprender é construir conhecimento novo – pertence ao campo do aluno. Pesquisar – é um meio para construção do conhecimento – campo do professor e do aluno. Formar – aprender com pesquisa. No triângulo proposto por mim, essas atividades se relacionam num movimento constante, que não se fecha, tendo como centro a pesquisa. (Lenimar Gonçalves Rios)

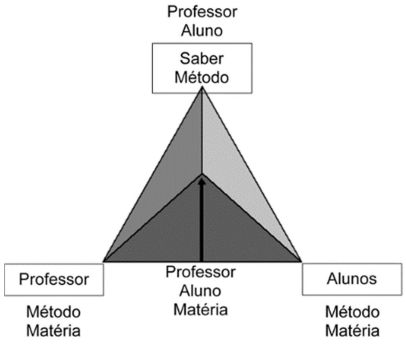
Figura 8 – A teia pedagógica



Fonte: elaboração do participante

A teia é urdida pelos sujeitos do ato didático durante o processo de ensino e aprendizagem permeado pela pesquisa. A tessitura dos saberes é complexa, dinâmica e precisa do envolvimento pleno dos sujeitos. A teia vai se fortalecendo e envolvendo seus participantes até que promove uma blindagem. Essa blindagem representa fortalecimento e proteção que só o conhecimento construído solidamente pode proporcionar. (Enéas Machado)

Figura 9 – Ensino com pesquisa: o tetraedro pedagógico



Fonte – elaboração da participante

O triângulo é uma figura plana bidimensional. Já o tetraedro regular, também conhecido como uma pirâmide triangular, é um poliedro composto por quatro faces triangulares. A ideia de solidez e de projeção tridimensional nos remete às possibilidades que a pesquisa abre no processo de ensino e aprendizagem. É como se as diferentes pedagogias indicadas nas arestas do triângulo pedagógico se encontrassem e se fundissem em um processo contínuo de ensinar, aprender e formar. (Rosimeire Ayres)

As colaborações dos nove pós-graduandos, a partir dos estudos de Houssaye e dos autores citados neste artigo, constituíram-se em sínteses do conhecimento produzido individual e coletivamente. Foi interessante observar o grau de envolvimento e entusiasmo, durante as aulas, quando discutiram seus esquemas representativos. Investigaram em conceitos matemáticos outras figuras geométricas ou outras formas para interpretar e reinterpretar o *triângulo pedagógico*. Entretanto, empenharam-se em transcender a "exatidão" da Matemática, conforme explicou acima Simone Nogueira, instigados pela curiosidade epistemológica de desvelar a complexidade do ato didático que implica inúmeras e intrincadas variantes.

Vale ressaltar o movimento de ruptura que realizaram, de modo que todos chegassem a uma compreensão da totalidade da categoria de ato didático, qual seja professor-aluno-saber são elementos indissociáveis na ação pedagógica, estão inseridos em um contexto histórico, social, político e cultural que pode determinar condições e distintas pedagogias. No entanto, sempre haverá formas e meios de resistência, em que, em situação pedagógica, os sujeitos poderão emancipar-se criticamente. Uma dessas formas será a pesquisa.

Considerações

O estudo exploratório realizado caracterizou-se como um processo de *ensinagem* (Pimenta; Anastasiou, 2010) e resultou em produção de conhecimento, durante as aulas. Como produto final, gerou este artigo. Portanto, constituiu-se em uma experiência de ensino com pesquisa que pode ser desenvolvida em diferentes etapas da educação e em outros locais de formação, como nos cursos de graduação universitária.

É possível também distinguir o processo de metarreflexão compartilhado pelos participantes. Ao mesmo tempo em que refletiram sobre o conceito de ato didático, analisando limites e possibilidades da configuração triádica (professor-aluno-saber), e ressignificando as relações entre esses três elementos; refletiram criticamente sobre as práticas de ensinar na graduação, aprendendo a criar novas abordagens didáticas para a pesquisa permear o ensino.

Entretanto, reafirmamos que, para o professor se apropriar com segurança e autoria dessa prática, é preciso que possua formação pedagógica adequada para atuar nos cursos de graduação, no mínimo em nível de mestrado. Conforme explica Severino (2009), um mestre já realizou oficialmente sua primeira investigação,

utilizando-se de metodologias científicas específicas, assim será capaz de desenvolver a prática de ensinar, sob a lógica da pesquisa. Depois, prosseguirá em seus estudos, até formar-se doutor e assumir compromissos maiores com a pesquisa, na formação de outros pesquisadores em cursos de pós-graduação, e perante a comunidade acadêmica em geral.

Finalizamos, ratificando que ensino e pesquisa são indissociáveis no ato didático universitário. A fim de que essa inter-relação se consolide, faz-se mister que ensinar com pesquisa conquiste a dimensão coletiva, em tempos, espaços e condições adequados fomentados pelas instituições de Educação Superior.

Referências

BAEZA, A. R. A. (2015). Emancipación e indagación: aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico. *RBE – Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v. 20, n. 61, p. 409-431, abr./jun.

CHIZZOTTI, A. (2001). Metodologia do Educação Superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Educação Superior*. Campinas: Papirus, cap. 8, p. 103-112.

CUNHA, M. I. (2009). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). *Pedagogia Universitária.* São Paulo: EDUSP, p. 211-235.

HOUSSAYE, Jean. (1988). *Le triangle pédagogique*. Nova Iorque; Paris: Berne, Peter Lang.

_____. (2014). *Le triangle pédagogique*: les différentes facettes de la pédagogie. Issy-les-Moulineaux, França: ESF Editeur, (Coleção dirigida por Philippe Meirieu)

OLIVEIRA, I. B. (2010). Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Didática:* embates contemporâneos. São Paulo: Loyola.

PEREIRA, E. M. A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior.* 4. ed. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2010). Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Didática:* embates contemporâneos. São Paulo: Ed. Loyola.

_____. (2011). Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____ (org.). *Didática e formação de professores:* percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez.

SEVERINO, A. J. (2009). Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). *Pedagogia Universitária.* São Paulo: EDUSP, p. 129-146.

VIGOTSKI, L. S. (2008). *A formação social da mente*. 7. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes.

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- - - - -

CAPÍTULO VIII – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO

Walter Strobel Neto & Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Introdução

O acesso à educação no Brasil apresenta uma relação muito dependente aos interesses do Estado, pois sempre existem forças externas que direcionam o rumo de nosso País, interessadas na manipulação e manutenção de um estado Capitalista e Neoliberal, onde o capital exerce o poder, e consequentemente, dita as regras para uma conduta e acesso ao que tange a educação, pois esta é importantíssima no processo de submissão entre as nações, e é por meio que se consegue libertar ou aprisionar uma população. Neste processo, o interesse posto para o momento é o de educar para o trabalho, construindo um futuro de mão de obra especializada para o trabalho dentro das indústrias, por meio de programas sociais focados na escolarização técnica.

Estas orientações são construídas por entidades que “auxiliam” o financiamento das nações, dentro ações que direcionam esta nação para o que é de interesse da entidade, como o auxílio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Estas instituições são “parceiras” do Brasil e “auxiliam” a organizar a educação brasileira, por meio de documentos orientadores referentes à educação. Neste sentido, a educação não é construída pelos envolvidos no processo, por meio de várias visões e necessidades, exemplos e vivências, mas sim por regras impostas, excluindo o debate na educação.

Os mecanismos utilizados para tais atos são propostos por leis, fundos, diretrizes e planos nacionais, que organizam o sistema de controle do processo. Um exemplo é a Ementa Constitucional 14/96, Artigo 60 da Lei 9394 de 20/12/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde é interessante observar a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. Outro exemplo é a criação de fundos com porcentagens mínimas pré-estabelecidas de investimento das várias esferas de governo.

É desta maneira que a Escola, que deveria ser o local onde se promovem a cultura, a socialização, a liberdade, é prejudicada pelo controle do Estado e este de seus financiadores externos, instalando-se uma falta de liberdade e autonomia.

Diante deste contexto histórico decidimos estudar as Políticas de Educação Superior e a Formação de Professores, focados no contexto do curso de Pedagogia, por meio de um levantamento e debate, a fim de discutir a produção acadêmica bibliográfica contemporânea, por meio da construção de um Estado da Arte, que visa levantar e discutir um conjunto de conhecimentos nos diferentes campos do conhecimento, a fim de perceber que dimensões estão sendo estudadas e quais as características relacionam-se quanto às publicações científicas, como anais de congressos e seminários, artigos em periódicos e comunicações, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Esta investigação está vinculada à Rede Iberoamericana de Politicas e Processos em Educação Superior Unoesc Unicamp, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL, que faz parte do GiEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP. É uma pesquisa financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc - Fape Unoesc.

A investigação que deu base a este debate está sendo desenvolvida no mestrado da UNOESC-SC e tem como objetivo desvelar quais ênfases devem, na opinião dos professores, ser priorizadas para que a formação do estudante responda aos imperativos do tempo presente e do futuro próximo. O problema de pesquisa que norteou a pesquisa foi quais são as tendências curriculares apresentadas na visão dos professores do curso de Pedagogia da UNOESC, em seus diferentes campi, de 2005 a 2015? Nossa pretensão nesta produção escrita é demonstrar o que foi encontrado no Estado da Arte realizado tendo como eixos temáticos norteadores: Políticas Curriculares, Formação de Professores, Políticas Educacionais e Formação do Pedagogo.

O “Estado da Arte”, que se caracteriza como o Estado do Conhecimento, tem por finalidade mapear a produção acadêmica respectiva, assim como perceber as diversas formas e condições destas, a partir do problema de pesquisa apresentado.

Assim tem por objetivo delimitar o campo do conhecimento tomando como base a pergunta norteadora desta investigação: “quais fatores foram mobilizadores de alterações dos PPC´s do curso de Pedagogia da Unoesc, no período compreendido entre os anos de 2006 a 2015?”

A busca pela construção do conhecimento é permeada e formulada por questionamentos e caminhos que norteiam toda a pesquisa. Desta maneira,

pretende-se estudar as questões envolvidas nos amplos temas, apresentando e discutindo-se as várias abordagens metodológicas do que se estuda no âmbito acadêmico nacional e internacional.

Para discutir a produção acadêmica contemporânea, o Estado da Arte visa levantar e discutir um conjunto de conhecimentos nos diferentes campos, a fim de perceber que dimensões estão sendo estudadas e quais as características relacionam-se quanto às publicações científicas, como anais de congressos e seminários, artigos em periódicos e comunicações, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Para Ferreira (2002, p. 265) o Estado da Arte possui dois momentos,

> "um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção... Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento."

Faz-se necessário estudar estas relações, desvelando as atrocidades que se impõem à sociedade, com o intuito de manipulação e controle de nações. As políticas educacionais e as pesquisas em políticas educacionais devem ser independentes, pois não podem ser influenciadas por organismos proprietários de interesses. Estas pesquisas tem que construir conhecimentos que contribuam para um crescimento social significativo para população, servindo de subsídio, auxiliando nas formulações ou combatendo legislações educacionais, e não direcionarem expectativas e resultados manipulados para posteriores tomadas de decisão pré-estabelecidas conforme algum interesse.

Gramsci (1995 apud ALMEIDA, 2015) possibilita compreender que os intelectuais são formados por um conjunto de forças atuantes, e que desta forma caracterizam uma forma de hierarquização, subordinação e emancipação, promovendo um conflito e consequentemente movendo o debate, por meio da construção e observação dos fatos com olhares distintos. Assim, as pesquisas construirão "as políticas educacionais que afetam a formação de trabalhadores e dirigentes nas instituições governamentais e civis." (ALMEIDA, 2015, p.32)

Assim, esta pesquisa visa debater entre várias outras pesquisas, o conjunto de conhecimentos de diferentes autores para uma concreta visualização da realidade.

Justifica-se também a pesquisa por meio de estudos acadêmicos, no qual a Universidade é responsável pela divulgação e unificação de ideologia, onde a sociedade civil é campo de luta hegemônica. Desta maneira, os intelectuais, que se encontram na sua maioria dentro das Instituições de Educação Superior, são os agentes que irão trabalhar com estas pesquisas em políticas educacionais, contribuindo para a vontade coletiva, ou não.

Neste estudo, a inserção da discussão sobre o Estado é necessária, pois como apresentado, este exerce diretamente funções econômicas e ideológicas. Diante do explanado, é perceptível que vivemos em uma sociedade regulada e praticamente sem classes, pois o Estado é um representante manipulado da classe dominante. Na situação atual posta, o capital monopoliza a cultura, ciência, arte, Universidade, intelectuais, pesquisa, onde o cenário deveria ser contrário, a Universidade revolucionária e independente.

A Universidade tem por papel ético poder construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas, setores, e que contribua com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. (ALMEIDA, 2015, p. 39)

Frente ao breve exposto, a discussão e percepção sobre a formação de professores é de suma importância, pois são estes que irão construir por meio da Educação e de suas políticas públicas as gerações futuras, discutindo, pesquisando e debatendo.

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange as novas exigências das leis e diretrizes curriculares, aonde as propostas vão desde reestruturação de cursos até a possibilidade de o trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, nos currículos dos cursos de formação de professores. No cenário educacional brasileiro essa temática ganha repercussão, através da discussão sobre as reformulações curriculares dos cursos de formação docente.

Atualmente a universidade se pergunta qual é o seu papel: formar o profissional para os diferentes campos da atividade humana segundo os interesses

do mercado de trabalho ou preparar os estudantes para desempenhar atividades profissionais no mundo do trabalho, preparando-os para exercer papel social de cidadãos-profissionais que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e ética. A Universidade se encontra dividida entre os critérios da ética e os critérios do mercado capitalista.

Esta pesquisa faz parte de uma investigação que propõe estudar, dentro da área de concentração Políticas de Formação de Professores, as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia dos diferentes campi da Universidade do Oeste Catarinense nesta segunda década do século XXI. Sabemos que a concepção que se tem de algo, determina uma direção para a sua consecução (CONNOR, 1992), portanto, a concepção que se tem de currículo leva ao direcionamento da ação pedagógica com significativa consequência sobre a formação do estudante e futuro profissional.

Por meio da construção de um inventário de produções, o Estado da Arte auxiliará a análise e a descrição das metodologias correlacionadas sobre o tema que se busca estudar, por meio das categorias, temas e fenômenos em cada conjunto de trabalhos analisados. Este levantamento embasará o *hall* de conhecimentos já construídos, auxiliando na maturidade e inovação do tema proposto. Identificar e estudar o que é contemporâneo são processos relevantes, a fim de contribuir ao conjunto de olhares sobre pesquisa, principalmente no que tange a pesquisa em educação no Brasil com foco na educação superior.

Para a realização do Estado da Arte foram pesquisadas publicações de estudos científicos em dois reconhecidos bancos de dados virtuais, sendo os portais Scielo[13] e Capes Periódicos[14]. Em ambos os portais, buscou-se como termo a expressão Políticas Curriculares, mas posteriormente necessitou-se a utilização de um filtro mais específico, a fim de concentrar o tema do estudo. Na busca realizada no Portal Scielo, com o termo “Políticas Curriculares”, foram encontrados 7514 trabalhos publicados. Após a utilização do filtro para busca “Políticas Curriculares Ensino Superior Pedagogia”, foram encontrados 133 pesquisas, das quais foram selecionadas 05 para o presente estudo.

Igualmente realizou-se o mesmo procedimento para o portal Capes Periódicos, e com o termo “Políticas Curriculares” foram encontrados 531 resultados,

[13] http://www.scielo.org/ Acesso em: 28 de nov. 2015
[14] www.periodicos.capes.gov.br/ Acesso em: 28 de nov. 2015

que diminuíram para 59 quando adicionou-se o filtro “Políticas Curriculares Ensino Superior Pedagogia”. Destes foram selecionados 03 para esta pesquisa.

Desta maneira, serão apresentadas as discussões de 08 pesquisas relacionadas intimamente com as Políticas Curriculares do Ensino Superior da Pedagogia.

Após a fase de levantamento de pesquisas realizadas, pretende-se neste momento apresentar os trabalhos selecionados e buscar de fato conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, as produções serão apresentadas e estudadas por meio de uma mesma lógica, percebendo-se o problema da pesquisa, o método utilizado e os principais eixos teóricos estudados.

Estado da arte realizado com o eixo temático: políticas curriculares ensino superior pedagogia

Pelo portal Scielo, foi selecionada a pesquisa “Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo de Formação do Profissional da Educação” (AGUIAR et. al., 2006, p.819). Esta pesquisa teve como objetivo analisar as novas políticas curriculares do curso de pedagogia, evidenciando alguns problemas que marcaram a história da educação brasileira, à luz do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados por entidades do campo educacional, como ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANPAE. Focalizam o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica.

> “A problematização das diretrizes concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da pedagogia e dos desafios teóricos-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma do curso de pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã.” (AGUIAR et. al., 2006, p.820)

A pesquisa destaca historicamente a luta do curso de pedagogia, desde as diversas interpretações atribuídas as curso no Brasil, como a concepção de licenciatura separada do bacharelado. Também pontual que a história do curso expressa abordagens teórico-práticas, conteúdo-forma e objeto sujeito, reportando-se às questões epistemológicas e sociais.

Quanto às políticas educacionais, levantam a normatização das bases curriculares dos cursos de graduação, declarando que estas estão em conflito permanente e traduzindo perspectivas diferenciadas.

Foi realizada uma vasta pesquisa sobre as várias legislações e regulamentações para a construção das diretrizes de formação do pedagogo, apresentando detalhadamente os projetos de lei, reuniões, debates, encontros e aprovações no que tange estas políticas.

Ao final sugere (AGUIAR et. al., 2006, p.835-836) outros desafios para o campo estudado, como as modificações necessárias no âmbito da formação dos educadores profissionais da educação, entre as quais se pode destacar a inclusão no texto da Lei da Reforma do Ensino Superior, do papel da Universidade e das faculdades, dos centros de educação e departamentos de educação, na formação dos educadores, professores e profissionais da educação básica.

Outra pesquisa selecionada no portal Scielo foi a de Libâneo (2006, p.843), intitulada “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores”. Esta teve como objetivo debater em torno da natureza do conhecimento pedagógico, do curso de pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia.

O artigo expõe críticas ao documento, apontando antigos problemas, como as conceituações com relação ao campo pedagógico, que pouco avançam na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica, onde estas concepções levariam a outras opções curriculares para a formação profissional de educadores.

Após apresentar os conflitos nas conceituações da Diretriz, com os autores contemporâneos, Libâneo (2006) aponta para algumas consequências desta incoerência epistemológica, como:

> O curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base de formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base de formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um

> pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque a docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851)

Estas incoerências apresentas pelo autor, produzirão consequências para a formação dos professores e para o funcionamento das escolas. Quanto à formação de professores pontua a limitação da teoria pedagógica, decorrente da descaracterização do campo teórico investigativo. Também o desaparecimento dos estudos de pedagogia nos cursos de pedagogia, pois o professor não precisará mais de fundamentos pedagógicos com relação à sua prática. A superficialidade nos estudos devido ao inchamento das disciplinas no currículo do curso, provocadas pela excessiva superficialidade abordada nos conteúdos e o rompimento da formação do curso de pedagogia de diretores, coordenadores pedagógicos e para a pesquisa.

Para o funcionamento da escola, o texto das Diretrizes prejudicam pois, rebaixam a qualidade do ensino, aumenta a responsabilidade da escola quanto à formação cidadã e nas mudanças comportamentais na juventude, afetando a forma de aprender.

Por fim, explicita que é preciso integração entre as três dimensões da pedagogia, oferecendo o bacharelado, a licenciatura em educação infantil e a licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental. Estas, fundadas em tradição teórica e saberes da prática, juntamente com as condições históricas atuais, contribuiriam para fornecer elementos para as Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia, na crença do poder social e político da escola.

Neste mesmo caminho, a Professora Leda Scheibe (2007) constrói uma reflexão sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por meio da pesquisa “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa” (SCHEIBE, 2007, p.43).

O foco é no processo de mobilização e resistência das entidades do campo educacional no sentido de assegurar a docência como base e superar a dicotomia entre licenciatura a bacharelado. Para tanto debate quanto a contraposição do modelo de formação dos Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores, veiculados pela reforma educacional da década de 1990, o qual se insere em um contexto de políticas neoliberais, como a identidade do curso de pedagogia e sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura.

Ao longo da exposição a autora relata sobre o texto e direcionamentos das novas Diretrizes, que propõe que os Institutos Superiores de Educação disponibilizem cursos formadores de profissionais para a educação básica, podendo desta maneira este profissional pode fazer tudo que um licenciado em Pedagogia pode fazer, só que de maneira mais rápida e barata.

A pesquisa desenvolve-se apresentando que sugestões e propostas foram construídas por uma comissão de Especialistas/SESU/MEC em 1999, nomeada pelo próprio MEC, mas que as sugestões não foram incorporadas nos posteriores documentos. Em 2005, o MEC apresentou uma minuta das novas Diretrizes, o que, segundo a pesquisa, foi “amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica” (SCHEIBE, 2007, p. 53). Para tanto houve uma mobilização de educadores, sintetizadas em documentos assinados pela Anfope, Anped e Cedes, e encaminhados ao Conselho Nacional de Educação, pois esta minuta apresentou diretrizes para o curso de Pedagogia como licenciatura, dividindo-o em duas habilitações, sendo Magistério da Educação Infantil e Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, coloca que o movimento dos educadores quanto à formação de institutos foi de resistência.

> Com base no esforço pela superação de uma organização educacional inserida predominantemente no contexto das politicas neoliberais, as entidades educacionais já apontadas contrapuseram à racionalidade técnica e à inclusão de natureza sobretudo formal das políticas públicas em construção, princípios para um desenvolvimento crítico social. (SCHEIBE, 2007, p.59)

Mesmo após os debates, posicionamentos e conquistas, ainda existem muitas questões a serem discutidas, como o grau de autonomia e flexibilização dos projetos políticos pedagógicos perante a constituição dos cursos, ou que critérios serão necessários para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados pelo licenciado em Pedagogia.

Diante do cenário existente na Educação Básica, e na formação superior dos Professores desta Escola, Gatti (2013) levanta questionamentos sobre o papel dos professores face às demandas socioculturais que lhe são impostas, pois existe uma precariedade na formação destes, e sinaliza que existe a necessidade de uma

revolução a fim de reestruturar as dinâmicas curriculares da formação de Professores para a Educação Básica.

Após breve explanação, a autora ainda enfatiza a crise por meio de vários outros autores.

> Assim, muitos autores (PEREIRA, 1999; LESSARD; TARDIFF, 2004; AGUERRONDO, 2006; FANFANI, 2007; VAILLANT, 2008) sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. (GATTI, 2013, p.52)

Em pesquisas, Gatti (2013) constatou que há grande dissonância entre os Projetos e a estrutura das disciplinas nos cursos de Pedagogia; o currículo para a formação de professores é fragmentada com disciplinas dispersas e fragmentadas; a proporção de carga horária para disciplinas referentes à formação profissional docente com outros tipos de conteúdos, chegando ao extremo de 10% e 90% respectivamente; falta de associação entre teoria e prática, percebida nas ementas pesquisadas; falta do currículo da educação básica nas formações; falta de esclarecimento sobre estágios, orientações, acompanhamentos e avaliações; ementários vagos em disciplinas práticas; disciplinas com nomes e ementas redundantes e pouco claras; falta de especificações nas disciplinas de Atividades Curriculares, Seminários ou Atividades Culturais; e, formação precoce de conteúdos que poderiam ser trabalhados em pós-graduação, que visam a formação de outro profissional que não o professor.

Após estes apontamentos, a pesquisa apresenta algumas proposições, como que a formação de professores deve ser pensada e realizada a partir da função social, ensinando o conhecimento acumulado e consolidando valores; formação voltada para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes; ser inovador nos modelos formativos, com inspiração na concepção atual de ciência.

Em suas considerações finais, a autora aponta que

> É preciso integrar essas formação em propostas curriculares articuladas e voltadas a seu objetivo precípuo, com uma dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada. [...] é necessário que haja “uniformidade de formação de professores” com

> uma base formativa comum a todas as modalidades e níveis de ensino, base esta, tão defendida desde muito tempo pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), sendo disto testemunha documento de 1992, em termos reiterados até documentação recente. (GATTI, 2013, p.64)

A pesquisa levanta, assim como as outras já comentadas, que as políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica necessitam urgente de uma reforma, considerando-se as profundas mudanças da sociedade.
Outra pesquisa analisada é sobre “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente” de Júlio Emílio Diniz Pereira (1999). Ela discorre sobre questionamentos que envolvem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – lei n° 9.394/96.

Expõe que até a década de 1990, as licenciaturas estavam sem alterações significativas desde a década de 1930. Também descreve o cenário do país em que a nova LDB foi aprovada. Este cenário apresenta uma América Latina permeada pela atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), “que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado, incluindo as atividades educacionais” (PEREIRA, 1999, p.111).

Além destas forças financiadoras, também apresenta que na época, as condições para a profissão docente, como o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar, desestimulando o jovem escolher a profissão docente.

Apresenta alguns modelos de formação docente, e discute as características de cada uma, como o modelo da racionalidade técnica, que o professor é visto como um técnico que aplica as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Conforme o autor, este modelo “mostra-se inadequado à realidade da prática profissional docente” (PEREIRA, 1999, p.112). O estudo também aponta que este modelo é o mais identificado em cursos de Licenciaturas em instituições particulares e faculdades isoladas. Para a autora, outro modelo apresentado é o modelo de racionalidade prática, onde o professore é considerado um profissional autônomo, que decide e cria suas próprias ações pedagógicas. Este modelo considera que a prática não é o locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas um espaço para reflexão e criação.

Um terceiro modelo é apresentado pelo autor, com características dos outros dois, sendo estes balanceados, onde a prática é entendida como eixo para preparação do professor. Mas expões que este modelo também possui várias fragilidades, como o cuidado no planejamento e na intencionalidade das atividades e cargas horárias destas práticas, ou, o descuido com o embasamento teórico na formação.

Por fim, apresenta uma alternativa discutida em eventos na Universidade Federal de Minas Gerais, onde a pesquisa deve ser a protagonista da formação docente, juntamente com a formação inicial e a formação continuada. Defende que estas ações irão desenvolver uma nova cultura institucional dos cursos de formação de professores, de maneira mais qualitativa, a fim de debaterem sobre os desafios propostos pela nova conjuntura política e sociocultural brasileira, em um processo de construção do conhecimento.

Conforme já exposto, foram realizadas pesquisas em diferentes bibliotecas virtuais a fim de levantar estudos feitos no campo da Politicas Curriculares para o Ensino da Pedagogia. Desta maneira, serão apresentados quatro trabalhos selecionados na biblioteca da Capes Periódicos.

Um destes textos selecionados foi o Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica, de autoria de Zenilde DURLI, Elton Luiz NARDI e Marilda Pasqual SCHNEIDER, e, publicado na Revista Educação (v.32, n.3, p.331-338, set./dez. 2009). O estudo apresenta debates entre dois campos, sendo o discurso oficial e o pedagógico, discutindo a LDB de 1996 com autores que defendem a não verticalização do Estado em relação aos estudos sobre as políticas curriculares, e a proposta de cursos de licenciaturas na Universidade do Oeste de Santa Catarina.

No campo oficial, os autores discorrem sobre a conceituação de campo, sob o olhar de Bourdieu, e esclarecem que “a noção de campo se refere a um espaço relativamente autônomo de forças e lutas, permeadas e permeáveis às relações de poder e controle” (DURLI, NARDI e SCHNEIDER, 2009, p. 332).

Diante disto, consideram que o campo da prática pedagógica é um espaço de descontextualização e recontextualização dos textos oficiais, pois estes sofrem transformações antes de serem apreciados na prática, caracterizando a recontextualização, podendo até modificar alguma interpretação de prioridades, produzindo novos significados.

Estas elucidações, conforme comentam os autores, auxiliaram a pesquisa no que tange as políticas curriculares, tomar o Governo, o Estado e a Prática Pedagógica como agentes desta recontextualização.

A materialização destas construções é a reorganização dos currículos dos cursos de Licenciaturas da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Esta nova proposta contemplou “a articulação entre conhecimentos básicos de formação e conhecimentos específicos da área de atuação do profissional; a docência como base de formação; a investigação, entendida como instrumento de ensino e aprendizagem e de difusão do conhecimento; e, a prática de ensino e gestão escolar” (DURLI, NARDI e SCHNEIDER, 2009, p. 336).

Os autores consideram ao final que as políticas curriculares são construídas por meio de múltiplas realidades e contextos. Que estes textos manifestam a complexidade do processo das políticas curriculares para a prática pedagógica, e os limites de cada um em resinificar.

Na sequencia das análises dos textos selecionados, a fim de compreender as contradições das DCNs, Durli, Nardi e Schneider (2010) continua seus estudos, tendo como objeto de estudo a atividade interdisciplinar proposta pelas Diretrizes, no âmbito da prática pedagógica.

Os autores estudam os conceitos de interdisciplinaridade a partir da visão de Leonir e Hasni (2004) que, em uma perspectiva subjetiva, “a base da prática docente interdisciplinar está alicerçada em quatro princípios: a humildade, a coerência, a expectativa e a audácia” (DURLI, NARDI e SCHNEIDER, 2010, p. 144). A mudança na conduta do educador pautada na sua participação comprometida em um sistema de interação com os alunos.

Confrontando com as Diretrizes, apresenta-se que as mesmas sofreram influência internacional, por meio do Relatório Delors, elaborado pela Unoesc. Nestas orientações, a interdisciplinaridade foi adotada no contexto da mundialização, e na forma de relacionamento entre conhecimentos e disciplinas curriculares. Assim, a interdisciplinaridade é estratégica na formação do educador, sendo relacionada ao desempenho do professor e de seus alunos na Educação Básica, estando presente no texto do Parecer CNE/CP 009/2001, onde a avaliação do processo de aprendizagem será realizada na capacidade diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Continuando o debate sobre as influências de agências internacionais na construção das políticas públicas de formação de professores, as autoras CASAGRANDE, PEREIRA e SAGRILLO (2014) apresentam uma análise documental da interferência do Banco Mundial nestas políticas, gerando uma agenda global para a educação.

A pesquisa apresenta a lógica dos ajustes comandados pelas agências internacionais, sendo uma continuidade no desenvolvimento multissensorial e no investimento em capital humano como fórmula para aumentar a produtividade da mão de obra e elevar os padrões de aprendizado dos alunos mais pobres da Educação Básica.

Todos estes direcionamentos auxiliarão uma reforma do Estado brasileiro para um contexto de globalização, ajustando este ao mercado mundial, obedecendo às agências internacionais que comandam o processo. Nesta realidade, as autoras afirmam que "a reforma do Estado brasileiro foi resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes [...] se constituíram em regras e condicionamentos, particularmente para a Educação Básica" (p.496).

Visualizando a educação como agente do crescimento econômico, o BM está cada vez mais priorizando os projetos referentes à Educação Básica. Esta preocupação tem como objetivo a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integrada aos setores de produção, exigindo multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores. Este cenário construirá uma Educação Básica mínima, funcional e de baixo custo.

Como exposto, o interesse do BM na Educação Básica, faz com que o mesmo produza e determine políticas para a formação de professores.

> Nessa perspectiva, os professores assumem para o Bird uma posição secundária e são até responsabilizados pela má qualidade da Educação Básica. Como sempre, os recursos humanos são os maiores problemas de uma empresa, pois há as questões de aumento de salário, sempre impertinentes, e greves. [...] Então deve-se trabalhar para que a educação dependa o mínimo possível de recursos humanos. (CASAGRANDE, PEREIRA e SAGRILLO, 2014, p. 500)

Neste horizonte, a infraestrutura é mais importante para as políticas do BM do que o professor, pois este é considerado um problema, e não uma solução,

justificando o posicionamento do professor como secundário, visualizando o professor deslocado da pedagogia.

A partir deste entendimento, o BM condiciona as políticas a não terem financiamentos para as formações docentes e para o escasso dinheiro envolvido, justificando mais uma vez o modelo pedagógico baseado na incorporação de "competências" (p.502).

Coraggio (1996, p. 101 apud CASAGRANDE, PEREIRA e SAGRILLO, 2014, p. 502) escreve que "O banco sabe que é preciso capacitar o docente, mas mediante programas paliativos em serviços (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia."

Diante disto, as instituições formadoras tendem a racionalizar, adequar e otimizar, levando o educando e o educador a relacionar a vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica, a fim de corresponder às proposições do estado neoliberal, ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado. Para o entendimento destas forças hegemônicas, cabe à comunidade escolar desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, e não ao Estado.

Considerações (in)conclusivas

Gramsci (1995 apud ALMEIDA, 2015) possibilita compreender que os intelectuais são formados por um conjunto de forças atuantes, e que desta forma caracterizam uma forma de hierarquização, subordinação e emancipação, promovendo um conflito e consequentemente movendo o debate, por meio da construção e observação dos fatos com olhares distintos. Assim, as pesquisas construirão "as políticas educacionais que afetam a formação de trabalhadores e dirigentes nas instituições governamentais e civis." (ALMEIDA, 2015, p.32)

Diante deste percurso, Marx responsabiliza a Universidade como responsável pela divulgação e unificação de ideologia, onde a sociedade civil é campo de luta hegemônica. Desta maneira, os intelectuais, que se encontram na sua maioria dentro das Universidades, são os agentes que irão trabalhar com estas pesquisas em políticas educacionais, contribuindo para a vontade coletiva, ou não.

Neste estudo, a inserção da discussão sobre o Estado é necessária, pois como apresentado, este exerce diretamente funções econômicas e ideológicas. Diante do explanado, é perceptível que vivemos em uma sociedade regulada e

praticamente sem classes, pois o Estado é um representante manipulado da classe dominante. Na situação atual posta, o capital monopoliza a cultura, ciência, arte, Universidade, intelectuais, pesquisa, onde o cenário deveria ser contrário, a Universidade revolucionária e independente.

A Universidade tem por papel ético poder construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas, setores, e que contribua com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. (ALMEIDA, 2015, p. 39)

Frente ao breve exposto, a discussão e percepção sobre a formação de professores é de suma importância, pois são estes que irão construir por meio da Educação e de suas políticas públicas as gerações futuras, discutindo, pesquisando e debatendo. Diante disso, estudar a percepção do professor formador de professores é caminho para o entendimento de questões relevantes para uma possível reestruturação das políticas atuais.

Os cursos de formação de docentes vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange as novas exigências das leis e diretrizes curriculares, onde as propostas vão desde reestruturação de cursos até a possibilidade do trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, nos currículos dos cursos de formação de professores. No cenário educacional brasileiro essa temática ganha repercussão, através da discussão sobre as reformulações curriculares dos cursos de formação docente. Historicamente, desde a criação dos primeiros cursos de Licenciatura no Brasil, nos anos 30 do século XX, constatamos uma fragmentação na forma como estes cursos estão organizados, no modelo 3+1 que gera um descompasso entre as propostas formadoras e a realidade do trabalho dos professores. Esse descompasso caracteriza-se, pela concepção de que o conhecimento de uma área, em específico, é condição primeira para a formação do professor.

Na verdade ao falarmos sobre formação de professores, estamos trazendo para debate aspectos relacionados às licenciaturas, a concepção de educação, de ensino superior, aos saberes que constituem o magistério. Especificamente nessa proposta de investigação pretendemos deter a discussão sobre as Políticas de Educação Catarinense, mais especificamente, as curriculares associadas e plenamente inseridas a questão da formação que a configuram. Necessitamos como

profissionais da educação, de uma identidade própria, não para nos atermos rigidamente a esta identidade e nos fecharmos à dialeticidade e provisoriedade de todo paradigma, mas sobretudo para que possamos ter um referencial coletivo que possa ser inclusive debatido e superado, quando necessário. Nesse sentido, as mudanças estruturais observadas no início desse século, seja política, econômica ou socialmente falando, indicam haver, se não uma ruptura da modernidade, como defendem alguns autores.

Para o velho Marx, todo ponto de partida é um ponto de chegada e todo ponto de chegada é um ponto de partida. Bem, diante da vasta pesquisa realizada nos *sites* científicos temos algumas considerações a fazer.

No movimento internacional de discussão curricular verifica-se uma acentuada preocupação para que outros valores iluminem às tecnicidades das áreas específicas, principalmente em seu aspecto ético e social e em favor de uma formação universitária que tenha como base uma educação geral. As reformas universitárias e curriculares que estão se processando ultimamente nos diferentes países da Europa e das Américas e, notadamente no Brasil, atestam que a educação superior é prioritária para o desenvolvimento de uma nação, do ser humano e vital na produção do saber. Acentuadamente, as discussões curriculares têm apontado para o desenvolvimento de valores éticos, não como outra disciplina, mas como ênfase intencional da formação do aluno e da apreensão e desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa, balizados por julgamentos que colocam o bem estar social e a preocupação humana como orientação para a atuação profissional.

As Diretrizes Curriculares apresentam mudanças na forma de ver e entender a formação na graduação. Uma importante mudança explicitada por elas é o entendimento de que os currículos devem “incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2008). Outra é a concepção da graduação como uma etapa inicial de formação no processo contínuo de educação permanente e não como um momento de esgotamento dos conhecimentos (idem).

Por meio do estudo das pesquisas já realizadas, a fim de não sermos vítimas de nossas próprias manipulações quanto pesquisadores, cada vez mais fica claro as

orientações de entidades financiadoras internacionais nas ações do Estado, a fim de manipular e manter o Estado como Capitalista e Neoliberal. Estas entidades possuem a plena consciência que o controle sobre o acesso e ao conteúdo que constroem a educação em um país, direciona a médio e longo prazo o futuro para que seus próprios interesses sejam concretizados.

Atualmente percebe-se que o interesse destes "parceiros" é a educação para o trabalho, a fim de atender a uma futura mão de obra especializada na produção industrial. Tendo estas agências este objetivo, pode-se sugerir que o interesse em nosso país, rico em matérias-primas, seja apenas uma nação rica em mão de obra e não em profissionais intelectuais. Nesta estrada a ser percorrida, visualiza-se as políticas nacionais incentivando os programas sociais focados na escolarização técnica, como as engenharias, e não em cursos de produção intelectual, como as Licenciaturas, por exemplo.

Referências bibliográficas

Aguiar, Márcia Angela da S. et al. (2006). Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 819-842, out. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Almeida, Maria de Lourdes Pinto de; Silva, Sidney Reinaldo da. (2015). A perspectiva epistemológica em Antônio Gramsci e a pesquisa de Políticas Educacionais. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v.17, n.1, p. 27-41, jan./abr. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/view/6867> Acesso em: 24 de ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9394/96. Brasília: MEC.

Casagrande, Ieda M. K., Pereira, Sueli M., Sagrillo, Daniele R. (2014). O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. Campinas: ETD, v. 16. n. 3, p. 494-512, set./dez. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Connor, S. (1992). Theory and Cultural Value. Oxford: Blackwell, 1992.

Durli, Zenilde; Nardi, Elton Luiz; Schneider, Marilda Pasqual. (2009). Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. Porto Alegre: PUCRS – Educação, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4946/4189> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Ferrreira, Norma Sandra de Almeida. (2002). As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Campinas: Revista Educação e Sociedade. v.23, n.79, p. 257-272, ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 28 de nov. 2015.

Gatti, Bernardete A. (2013) Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Curitiba: Editora UFPR – Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez.. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Libâneo, José Carlos. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Pereira, Júlio Emílio Diniz. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/ v20n68/a06v2068.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Scheibe, Leda. (2007). Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. São Paulo: Carlos Chagas – Caderno de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-63, jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Schneider, Marilda Pasqual. (2010). A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente. Santa Maria: UFSM – Educação, v. 35, n. 1, p.139-154, jan./abr. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1371> Acesso em: 30 de nov. 2015.

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- - - - -

CAPÍTULO IX - OS DEBATES COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO CURRICULAR PARTICIPADO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR - CUMPRINDO O DESÍGNIO DA COESÃO SOCIAL E DA INCLUSÃO

Ana Vale & Ana Mouraz

Os modelos de produção de conhecimento estão diretamente associados às finalidades da educação providenciada pelo ensino superior e modelam, igualmente, os usos e sentidos das estratégias pedagógicas que lhes dão corpo.

Se a Educação neste nível de ensino é entendida como um instrumento para atingir o desenvolvimento e o sucesso económico, o modelo de produção de conhecimento é, também ele de tipo económico, porquanto se orienta pelas mesmas regras de produção e de comercialização outrora específicos dos bens materiais. A ideia da economia do conhecimento "knowledge economy" tem sido estruturante, desde o início do século, do trabalho desenvolvido no Ensino Superior (ES), quer pela sua influência nos critérios de qualidade do ensino e aprendizagem disponibilizados, quer pela valorização e privilégio dado às finalidades económicas do ensino superior, presentes nos discursos dos responsáveis institucionais e dos governos (cf. por exemplo o argumentário da meta dos 40% de graduados com o Ensino superior dos cidadãos com menos de 35 anos pode ser lido como a qualificação dos meios de produção que acrescentam valor ao produto final). Um dos aspetos essenciais da economia do conhecimento está associado à volatilidade do mercado de trabalho, e à mutação constante da configuração dos empregos, que torna mais necessárias competências transversais e de auto regulação das aprendizagens (Sursock, 2015).

A pergunta que daí decorre é a de saber se as Instituições de Ensino Superior, ao preparar todos os seus estudantes para esses cenários, cumprem o desígnio da coesão social e da inclusão, necessário à sua contribuição para o aperfeiçoamento da democracia.

Priorizar, de acordo com estas finalidades, a educação deste nível de ensino supõe valorizar outro modelo de produção de conhecimento em que este é posto ao serviço da inclusão e da participação social. Se a Educação no Ensino Superior puder ser entendida como um processo para desenvolver novas formas de cidadania e de participação, é possível fazer outra leitura do argumentário da meta

dos 40% de graduados com o ES dos cidadãos com menos de 35 anos, para 2020, porquanto se veicularia a ideia do conhecimento para a sustentabilidade e participação (Bok, 2010).

Os modelos de produção de conhecimento, que sustentam as finalidades da educação providenciada pelas Instituições de ensino superior, também sustentam e enquadram a ação pedagógica das mesmas. Nessa linha de raciocínio, outro conceito estruturante que fundamenta este trabalho é o da voz dos estudantes. Se o termo pode ser entendido em diferentes contextos, incluindo os mais políticos, como o reconhecimento que os estudantes são parte integral do sistema e por isso têm uma voz que deve ser ouvida, neste texto interessa-nos evidenciar o sentido pedagógico do conceito, quer pelo reconhecimento que os estudantes são o primeiro agente da sua aprendizagem, quer pelo reconhecimento da diversidade epistémica da produção do conhecimento, quer ainda pela valorização dos acontecimentos do falar, do ouvir e ser ouvido, como produtores de competências discursiva e argumentativa.

Os debates são um exemplo de estratégia pedagógica que implica uma maior participação dos estudantes, porque supõe que estes são elementos ativos e críticos na aquisição do saber que a Universidade lhes propõe.

Produzir saber sobre as formas de melhor implementar e assegurar a qualidade científica dos debates, pensados como estratégia pedagógica, no quadro da finalidade social e democrática do Ensino Superior, é o propósito deste capítulo.

Revisitando a literatura

O uso do debate como estratégia de ensino-aprendizagem tem a sua génese na antiga Grécia (séc. IV aC). Protágoras e Aristóteles foram pioneiros no uso do método de debate no ensino de estudantes, mobilizando cada um à sua maneira a existência de argumentos contrários entre si necessários à produção do conhecimento verdadeiro.

Pese embora o uso do debate como estratégia de aprendizagem possua uma longa história, em Portugal continua a ser pouco reconhecido e utilizado de modo estruturado e intencional em contexto de sala de aula – no ano de 2016 apenas 182 Unidades Curriculares (do 1º e 2º ciclos) da Universidade do Porto o incluíam como metodologia de ensino nas respetivas Fichas de Unidade Curricular.

A preocupação com a introdução de estratégias de ensino-aprendizagem mais ativas e participativas, como o debate, no Ensino Superior, reforçou-se em Portugal, e nos países europeus em geral, com a implementação do Processo de Bolonha no Ensino Superior e com a correlativa mudança de paradigma associado à aprendizagem. O contexto histórico e sobretudo político que tornou evidente a necessidade de alteração do papel do Ensino Superior na sociedade contemporânea, alicerçou-se nas ideias de complexidade e imprevisibilidade, que caracterizam esta última (Morin, 1999) e modelam quer a produção de conhecimento (Nowotny et al, 2001), quer as instituições encarregues de o produzir e transmitir (Andrews, 2008; Felten, 2016).

O debate, como estratégia de aprendizagem no Ensino Superior, tem vindo a ser documentado e a assumir visibilidade a nível internacional, em diversas áreas disciplinares: sociologia, história, psicologia, biotecnologia, matemática, saúde, enfermagem, marketing, educação e trabalho social **(**Goodwin, 2003; Roy & Macchiette, 2005; Kennedy, 2007; Peasah & Marshall, 2017). Desde há décadas que é posto em prática em sala de aula. Nos Estados Unidos da América (USA), para além dos debates competitivos em que se inscrevem equipas de alunos de diferentes escolas e universidades, existe um amplo movimento pró debate em todo o currículo (*debate cross-curriculum,* Goodwin, 2003), no âmbito do qual a estratégia pedagógica vem sendo objeto de reflexão e análise em diversas publicações. A título de exemplo veja-se o recente artigo de Dy-Boarmana *et al.* (2018).

O termo debate é muitas vezes utilizado, tanto na oralidade como na escrita, para designar uma discussão, estratégia mais conhecida e vulgarizada que lhe anda muitas vezes associada no Ensino Superior. Os dois termos são, frequentemente, utilizados como sinónimos, ou variantes de uma mesma prática, o que revela a existência de algum equívoco e a necessidade de clarificação destes dois conceitos, diversos tanto na sua essência como nas suas finalidades.

No próximo ponto, procuraremos, assim, através da análise dos contributos de alguns dos autores acima referidos – na sua maioria, docentes do ensino superior de diversas áreas disciplinares e conhecedores da prática do debate como estratégia de ensino-aprendizagem – clarificar conceptualmente as noções de debate e de discussão.

Definições: Discussão *versus* Debate

De acordo com vários dicionários (*Houaiss, Aurélio, da Academia das Ciências de Lisboa, Silveira Bueno, José Pedro Machado*) a palavra debate entrou no século XIII para a língua portuguesa, proveniente do francês "*débat*" com o significado de controvérsia ou querela. Utilizado no quadro do ensino do Trivium, nos Estudos Gerais Universitários, o debate é tanto tributário da sua origem na dialética, entendida como o processo de produção da verdade, como da retórica, entendida como a arte da persuasão. Essa origem dupla marcou epistemologicamente o debate, que pode servir para produzir/procurar a verdade, como para convencer outros da sua validade (Grácio, 1992).

Segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa, coordenado por José Pedro Machado e editado pela Sociedade de Língua Portuguesa, debate significa discussão, disputa e, em contexto de tribunal judicial, duelo de alegações *pró* e *contra* da defesa e da acusação; ou ainda discussão parlamentar entre membros de diversas fações.

No mesmo dicionário, a palavra discussão designa o ato ou efeito de discutir, verbo que por sua vez, remete para a ideia de debater uma questão ou de examinar um assunto questionando-o. Como se pode constatar, não é apenas na literatura especializada que a palavra discussão surge com frequência associada a debate, o que reforça e, em certa medida, justifica as imprecisões acima referidas. Assim sendo, as definições disponíveis não ajudam a clarificar estes dois conceitos, antes provocam a desconfortável sensação, de se estar a caminhar em círculo.

No glossário do livro *The Debater's Guide,* obra de Ericson, Murphy, e Zeuschner, publicada pela primeira vez em 1961, a palavra debate designa uma controvérsia oral formal, que consiste na apresentação de argumentos opostos sobre o tema selecionado. Mais recentemente, Freeley & Steinberg (2005)[15] definem debate como o processo de considerar múltiplos pontos de vista e chegar a um julgamento, sendo que podendo este variar entre um indivíduo que usa o debate consigo próprio para tomar uma decisão e um indivíduo ou grupo que se envolve num debate para convencer outros a concordar com o seu ponto de vista. Adelino Cattani define o debate como “uma competição (um desafio) entre dois antagonistas em que os dois contendores buscam a aprovação de um terceiro (juiz, auditório),

[15] *Cit. in* Kennedy (2007).

diferentemente do que ocorre em uma discussão simples. Mesmo questões que são consideradas impossíveis de resolver podem ser debatidas com o objetivo de persuadir os outros ” (2003, p. 67).

Numa linha epistemológica, o debate pode ser entendido numa perspetiva relativista, como o foi para Protágoras, ou numa perspetiva sistémica que acentua a dimensão processual e o diálogo como produtor de conhecimento (Morin, 1998).

O processo tradicional de debate, em contexto de sala de aula, aproxima-se da versão judicial: organiza-se em torno de um tópico e pressupõe a existência de dois grupos, um encarregue da defesa, ou argumentos pró, e outro da oposição, ou argumentos contra. Contudo, importa sublinhar que o sucesso no debate como estratégia de ensino-aprendizagem, não significa vitória, mas o grau de interesse e motivação alcançado por cada um dos grupos. Esta particularidade permite afirmar a existência de uma certa similitude entre o debate académico e a “controvérsia construtiva”[16], proposta por Johnson, Johnson e Smith (2000), autores que sustentam que os alunos, através da participação ativa em debates e discussões “desenvolvem e moldam seu próprio conhecimento**”** (*Ibid.*, p. 32, *cit in* Vo e Morriz, 2006).

Embora os termos discussão e debate partilhem o mesmo campo lexical, a discussão é bem mais conhecida e mais utilizada em contexto académico do que o debate. Conhecendo esta realidade - e tendo utilizado a discussão em pequenos grupos como forma de preparação para o conjunto de debates semanais, que realizou no seu curso de Comunicação - Goodwin (2003) solicitou aos seus alunos, num inquérito de avaliação, para contrastar estas duas estratégias, para estabelecerem a diferença entre debate e discussão. Os aspetos assinalados são claramente distintivos: nos debates é apresentada uma variedade de pontos de vista, o que numa discussão nem sempre acontece; os debates exigem o uso de lógica e razão e não apenas a livre expressão de opiniões, o que implica que os participantes tenham de se preparar para saberem sobre o que vão falar.

Os alunos de Goodwin identificaram um elemento central na distinção entre debate e discussão, que radica na compreensão da distinção entre um argumento fundamentado (em teorias, factos ou exemplos) e uma opinião em relação a esse

[16] O desenho da controvérsia construtiva envolve a divisão da turma em grupos de quatro alunos, a existência de duas equipas opostas (uma pró, uma contra) em cada grupo, às quais compete pesquisar e relatar um tópico ou problema (Vo e Morriz, 2006).

mesmo argumento, a qual permite entender que diferentes atores sociais podem ter opiniões diferentes sobre o mesmo conteúdo argumentativo. Lund, et al. (2007) validam a ideia de que o debate permite aos alunos obter argumentos com os quais não concordam e os torna mais capazes de distinguir entre argumentos e opiniões.

Finalidades do debate

A literatura disponível sustenta que o debate académico configura uma atividade que concilia objetivos de curto prazo de aprendizagem individual e coletiva, como a aquisição de conhecimento, com objetivos de longo prazo, como o treino do pensamento analítico e crítico (Vo & Morris, 2006). O que legitima o número crescente de docentes do Ensino Superior que atualmente opta por esta estratégia de aprendizagem ativa.

Uma das finalidades de curto prazo, recorrentemente assumida pelos docentes adeptos do uso do debate em todo o currículo *(debate across the curriculum)* é a melhoria no domínio dos conteúdos que resulta, entre outras coisas, do nível de preparação exigido (Goodwin, 2003). Os participantes no debate académico, quer se trate de alunos, ou professores, precisam dominar o conteúdo mais profundamente quando se preparam para um debate. A este propósito Kennedy (2007) cita o testemunho de Lewin e Wakefield (1983) professores de Psicologia, no curso da Faculdade do Estado da Califórnia, sobre a preparação intensa que tiveram de fazer, quando decidiram debater um com o outro em sala de aula para expor os alunos a ambos lados das questões.

Outra finalidade, intimamente articulada com a anterior, consiste na promoção da participação ativa dos estudantes, de modo a aumentar o seu nível de interesse e envolvimento. O processo de debate implica a participação dos alunos a três níveis: (i) quando os alunos são obrigados a participar de grupos de discussão, (ii) quando atuam como juízes e cronometristas, (iii) quando se envolvem em debates e discussões (Elliot, 1993, *cit in* Vo e Morris, 2006,p.316). A participação dos alunos é uma questão não despicienda tendo em conta que na situação de aprendizagem o centro essencial da atividade não está naquele que ensina, mas no aprendente. Outro argumento correlato é o novo papel da educação na sociedade do conhecimento (Felten *et al.*, 2016).

Estas expectativas de curto prazo são com frequência confirmadas por estudos empíricos. A maioria dos alunos que participaram no estudo de Alén *et. al.*

(2015) para além de considerar a atividade de debate estimulante, reconheceu que tinha melhorado o conhecimento sobre o material do curso e aumentado o seu interesse pelo tema do debate; alguns alunos reconheceram, ainda, que a audição dos colegas da turma também tinha fomentado a sua aprendizagem.

Entre as finalidades de longo prazo, Peasah & Marshall (2017) sustentam que a apresentação de informações sobre ambos os lados de uma questão, característica do debate, possibilita o desenvolvimento de decisões e do pensamento próprio dos estudantes. Outra finalidade particularmente valorizada, nesta categoria, é a promoção do trabalho colaborativo, finalidade passível de se desenvolver através de outras estratégias de aprendizagem ativa como, a discussão ou os trabalhos de grupo. Inerente a esta postura ativa, o desenvolvimento dos debates potencia um conjunto de outras competências processuais como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, a capacidade de preparar argumentos racionais, a aprendizagem sobre como diferenciar informações bem documentadas, a formulação de perguntas baseadas em evidências, assim como, a capacidade para ouvir ativamente diferentes opiniões (Kennedy, 2007).

Por último, a literatura reporta uma outra finalidade, que a participação ativa ou o trabalho colaborativo, só por si, não conseguem substanciar - trata-se do desenvolvimento de pensamento crítico. Esta competência transversal/geral é particularmente valorizada na sociedade contemporânea, que hoje lhe confere um papel essencial a desempenhar no Ensino Superior (Roy e Macchiette, 2005; Vo e Morris, 2006; Andrews, 2009). Segundo Brown (2015), o uso de debates nas aulas melhora a aprendizagem colaborativa e o pensamento crítico e transversal dos alunos do Ensino Superior. Esta é uma característica do debate académico que o distingue de qualquer outra metodologia de aprendizagem ativa e constitui a sua principal vantagem ou "valor agregado" (Alén *et al.*, 2015, p.16).

Desenho e operacionalização

O debate académico pode assumir formas muito diversas (Kennedy, 2007). Ainda que o modelo mais comum de debate em sala de aula exija a designação de dois estudantes, ou grupos, que devem preparar e desenvolver opiniões opostas sobre uma determinada questão ou tema, não existe um único modelo válido (Kedrala, 2018).

Alguns autores sublinham, contudo, a existência de elementos comuns, os quais tendem a ser assumidos como regras incontornáveis. Para Cirlin (1989, *cit in* Alén *et al.* 2015) o formato selecionado deve, em qualquer caso, contemplar as seguintes características:

- Atribuição da mesma quantidade de tempo para ambas as posições;
- Concessão do primeiro e último tempo à afirmação da posição a favor, dado que tem o ônus da prova;
- Garantia de que todos os participantes entendem o formato com antecedência suficiente.

Mais recentemente, Sánchez (2006, *cit in* Alén et al. 2015) sustenta que o modelo deve incluir os seguintes elementos:

- Discurso inicial ou discurso construtivo (tese) - argumentos a favor ou contra a proposta;
- Refutação (antítese) - ataques e defesas relacionados com a declaração inicial;
- Conclusão (síntese) - conclusões a favor ou contra e por que razão os juízes devem apoiar a posição da equipa final.

Na mesma linha, Vo e Morris (2007) sublinham que o debate se desenrola em quatro fases: primeira, a introdução, segunda, a deliberação e argumentação, terceira resolução e quarta, arredondamento ou conclusão.

Trata-se, afinal, de seguir a mesma estrutura lógica do raciocínio argumentativo a que o debate dá uma dimensão vivida (Perelman, 1987).

Seguindo uma perspetiva de cariz mais pedagógica, Blanco (2013), por sua vez, sustenta que a condução de um debate implica ter pré-estabelecido um modelo, selecionado de acordo com as habilidades dos alunos e os objetivos do professor, que especifique os papéis (moderador versus participante), o prazo e a duração para cada participante.

Por outras palavras, independentemente do modelo adotado, o uso do debate como estratégia de aprendizagem ativa implica, para além da seleção do modelo e do tema, a planificação de diversos fatores, como a organização das equipas, a distribuição de tempos, a frequência das sessões, a preparação de materiais - como folhetos (*handouts*) informativos contendo objetivos, cronograma, procedimento,

deveres e expectativas do docente, procedimentos dos membros da equipa durante o debate - e a avaliação. Segundo vários autores (entre os quais Vo e Morris, 2006; Blanco, 2013) a avaliação é uma condição *sine qua non* para o sucesso da estratégia pedagógica.

Efeitos

Há um conjunto de efeitos que resultam da técnica de debate como estratégia de aprendizagem em sala de aula que têm sido objecto de discussões teóricas e evidências empíricas na literatura. Os efeitos relatados, por vários autores, são designados por benefícios, o que não significa que outros não observem o reverso da medalha, isto é, identifiquem alguns efeitos imprevistos ou derivas.

Benefícios

No primeiro grupo, destaca-se com frequência a passagem da abordagem passiva, para uma abordagem mais ativa dos alunos o que constitui a verificação da eficácia da medida. Segundo Snider & Schnurer (2002, *cit in* Kennedy, 2007) os debates em sala de aula cultivam o envolvimento ativo de alunos e transferem a responsabilidade da compreensão para os estudantes. Para além disso, fornecem uma experiência refrescante da qual resultam benefícios como: a compreensão do material, a aplicação da teoria, a capacidade de articular ideias, o bom desempenho em termos de pesquisa e apresentação, a promoção do pensamento crítico e, não menos importante, um grau incomum de envolvimento por parte dos alunos.

Outros estudos, realizados em contextos diversos, reiteram estes benefícios e acrescentam-nos. Goodwin (2003) observa que através da familiarização com a pesquisa, a análise e apresentação de argumentos, o debate ajuda a maioria dos alunos a adquirir conhecimento aprofundado, a enfrentar diferentes pontos de vista e a melhorar seu pensamento crítico. Na mesma linha, Vo e Morris (2006) com base em um estudo de avaliação do uso do debate em contexto de sala de aula, sustentam que entre as mais-valias do debate emergem a melhoria das classificações dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Carini, *et al.* (2006, *cit. in* Kennedy, 2007) reiteram que o envolvimento do aluno está positivamente ligado com o pensamento crítico e a média das classificações - particularmente para alunos com resultados mais baixos no Teste de Aptidão Académica (*Scholastic Aptitude Test*).

Kennedy (2003, p.184) sublinha, que os debates, além de promoverem um envolvimento ativo e domínio do conteúdo, proporcionam outros benefícios. Segundo a autora os debates, ao exigirem que ouvintes e participantes avaliem escolhas concorrentes, apelam para um tipo de interação que desenvolve funções psicológicas de nível superior (Vygotsky, 1978). O mesmo argumento pode ser aplicado ao desenvolvimento de competências de pensamento crítico, tal como é também referenciado pelo *Conseil de L'Europe* (Klemenčič, 2010).

Estas evidências da literatura não surpreendem, como Keller *et al.* (2001, *cit in* Vo e Morris, 2006) sublinham, desde a antiguidade que o uso do debate como ferramenta de ensino se baseia na premissa de que aumenta as faculdades críticas. Tal facto resulta da circunstância dos participantes terem de examinar os acontecimentos e informações para descobrir o que torna uma questão ininteligível ou controversa, assim como de terem de associar ideias e de fazer avaliações e recomendações. Tais são componentes bem conhecidos do pensamento de nível superior: análise, síntese e avaliação.

Como se pode constatar, um dos efeitos do debate mais referido e valorizado, na literatura disponível, é o pensamento crítico, isto é "uma ampla gama de habilidades cognitivas e disposições intelectuais necessárias para efetivamente identificar, analisar e avaliar argumentos e reivindicações de verdade, para descobrir e superar preconceitos e preconceitos pessoais, para formular e apresentar razões convincentes em apoio a conclusões e decisões razoáveis e inteligentes sobre o que acreditar e o que fazer "(Bassham *et al.* 2002, *cit in* Roy e Machiet, 2005, p. 264-265).

Dificuldades

Pese embora lhe reconheçam benefícios, o debate como estratégia pedagógica também tem os seus críticos e detratores. Alguns autores citados por Kennedy (2007) alegam que os debates reforçam o preconceito, as posições dualistas e promovem um ambiente de confronto pouco adequado para certos alunos e, por outro lado, que se limitam a reforçar as crenças de determinados alunos sobre a questão em debate. Entre os críticos, Tumposky (2004, *op. cit.*) argumenta que o debate força a tendência para o dualismo e enfatiza que a maioria dos debates apresenta apenas dois pontos de vista, quando pode haver várias soluções viáveis, ou mesmo, apenas um ponto de vista defensável.

Alguns apoiantes do debate académico, admitindo a possibilidade de algum viés, têm vindo a desenvolver, tipos de debate alternativos com vista a mitigar a tendência para o dualismo. Crone (1997, *cit. in* Kennedy, 2007), por exemplo, na sua aula de introdução à sociologia em Hanover, introduziu alunos a representar três pontos de vista diferentes em cada um dos debates. Musselman (2004, *ibid.*), em cada debate do seu curso de história, atribuiu a dois ou três alunos o papel de conciliadores, com o objetivo de oferecer posições alternativas ou conciliadoras às duas posições extremas originais. Em contrapartida, Johnson *et al.* (2000, *cit. in* Vo e Morriz) consideram que o conflito intelectual, inerente ao debate, constitui a base de uma técnica de ensino eficaz por comprometer e envolver os alunos, cuja atenção de outra forma pode entrar em deriva.

Goodwin (2003), apoiante do debate em sala de aula, admitindo a existência de potenciais riscos pedagógicos no seu uso: i) os debates, por requerem discordância aberta, poderem ser associados a qualidades interpessoais ou emocionais negativas, como a hostilidade ou brigas, e nessa medida induzir, alguns alunos, à não participação; ii) a competição inerente à forma específica de argumentar, ou debater, poder ser interpretada como uma tentativa de intimidação ou silenciamento, e nessa medida prejudicar alguns dos participantes; iii) por se tratar de uma atividade relativamente desconhecida, poder levar de alguns alunos a resistir à inovação e a preferir atividades mais familiares, como as discussões em sala de aula ou os exercícios em grupo, realizou um inquérito aos seus alunos sobre a prática do debate. Os resultados do estudo efetuado não só não confirmaram as suas dúvidas, como revelaram que, os diferentes olhares convidam a ponderar uma série de visões alternativas sobre um assunto, bem como a perceber amplamente, profundamente e pessoalmente o conteúdo do curso.

Na mesma linha de pensamento Scannapieco (1997, *cit. in* Alén *et al.*, 2015) acrescenta que o fato de alguns estudantes - os juízes – necessitarem de saber como comunicar suas críticas de maneira construtiva e dos outros - os debatedores – necessitarem de saber aceitar críticas, confere ao debate um papel de desenvolvimento humano único. O que revela que o papel dos alunos que não participam diretamente no debate é fundamental para o sucesso do mesmo, e para a experiência de aprendizagem para toda a classe, reforça o valor da relação entre diversos pontos de vista em confronto e, nessa medida, o valor interdisciplinar do debate.

Avaliação

A avaliação é um procedimento inerente à função docente, nesse sentido é habitual que as atividades desenvolvidas pelos alunos em contexto de sala de aula, e não só, sejam objeto de avaliação. A literatura sobre os usos do debate como estratégia de ensino-aprendizagem, parecendo fazer jus à afirmação "valoriza-se o que se avalia" (Blanco, 2013, p. 3), disponibiliza com alguma frequência, informações relativas ao processo de avaliação utilizado, o qual assume contornos variáveis nos diferentes contextos.

A título de exemplo, Vo e Morris (2007), docentes experientes no uso do debate académico (mais de duas décadas) partindo do pressuposto que o debate envolve tanto o esforço individual dos estudantes quanto o coletivo, atribuem uma pontuação de desempenho a cada equipa - igual para cada um dos membros – tendo em conta os seguintes critérios: i) qualidade dos argumentos, ii) uso criativo do material do curso e iii) capacidade de articular ideias. A nota final do curso resulta de uma média ponderada da pontuação do debate e de outras pontuações (exames, questionários, tarefas de casa).

Dy Borman *et al.* (2018) referem que as equipas participantes nos debates foram avaliadas com base num conjunto de critérios previamente definidos: argumento de abertura, refutação, literatura, conclusão, apresentação, preparação, persuasão, pergunta/respostas, referências e contribuição da equipa; numa escala de um a quatro, que inclui descrições claras para cada ponto da escala, a fim de auxiliar uma avaliação objetiva. Para além disso, os professores forneciam comentários abertos sobre os itens que tinham bom desempenho durante o debate e os itens que poderiam ser melhorados em futuras apresentações/controvérsias.

Neste caso, também eram utilizados formulários de avaliação de pares, através dos quais os alunos forneciam feedback sobre os membros da equipa, em relação aos seguintes aspectosà: contribuição para a pesquisa bibliográfica, participação em reuniões de grupo, síntese do argumento, preparação do argumento, utilização da literatura primária para apoio, assim como, em relação aos seus argumentos, a utilização de técnicas persuasivas e a demonstração de respeito pelos membros do grupo. Como a avaliação dos docentes incidia no desempenho de cada grupo como um todo, durante o debate, e não no desempenho de cada aluno individualmente, as avaliações de pares não eram levadas em conta nas pontuações gerais das rubricas de debate. No entanto, os referidos formulários de

avaliação de pares eram posteriormente submetidos à análise dos professores para identificar discrepâncias na carga de trabalho dentro de uma equipa e fornecer feedback aos alunos, individualmente, durante as avaliações finais.

Em síntese, existem várias opções para proceder à avaliação de um debate, entre outras: uma pontuação do professor a cada equipa; a avaliação de um júri (composto por alunos); um suplemento de pontuação para a equipa ganhadora; o voto dos restantes estudantes (Blanco, 2013).

Neste ponto, e na literatura compulsada, não foram encontrados estudos ou posições teóricas que sustentem a não utilização do debate como modalidade de avaliação dos estudantes, de forma a separar claramente o uso da estratégia dos seus efeitos enviesados pela avaliação daqueles.

Na literatura específica, a rubrica avaliação, também remete para uma outra dimensão - a avaliação dos efeitos do uso do debate como ferramenta de ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula. Esta é uma temática que tem vindo a captar o interesse de um número crescente de teóricos e práticos no Ensino Superior. O projeto "*O debate académico como ferramenta de ensino*", da Universidade de Vigo, em Espanha, constitui uma evidência clara desta tendência.

O estudo de Alén *et al.* (2015), realizado no âmbito do projeto acima referido, propôs-se avaliar os benefícios de curto e longo prazo do debate como ferramenta de ensino e, em simultâneo, apreciar outras dimensões, como a avaliação, realizada pelos estudantes, dos níveis de desempenho dos restantes membros do grupo e a eventual recomendação do debate a outros estudantes – enquanto indicadores indiretos da sua satisfação. Num estudo anterior, Roy e Macchiette (2005) sublinham o importante papel da avaliação da prática de debate, bem como dos processos de retorno, para uma aplicação bem-sucedida da metodologia.

Os debates são um exemplo de estratégia pedagógica que implica uma maior participação dos estudantes, porque supõe que estes são elementos ativos e críticos na aquisição do saber que a Universidade lhes propõe, em clara sintonia com o novo mandato pedido ao Ensino Superior, qualquer que seja a área científica em questão. É esse o panorama onde este trabalho se insere. Produzir saber sobre as formas de melhor implementar e assegurar a qualidade científica dos debates, pensados como estratégia pedagógica, é o propósito deste capítulo. São seus objetivos:

- caracterizar o trabalho docente associado à implementação da metodologia dos debates em sala de aula;
- identificar os efeitos da participação nos debates – conhecimentos e competências transversais associadas;
- estudar os constrangimentos associados à sua implementação.

Ao trabalhar estes objetivos estamos a contribuir para a discussão dos efeitos da implementação da metodologia dos debates à luz dos conceitos de coesão social e de inclusão que o Ensino Superior deve perseguir.

Metodologia

O estudo exploratório, que aqui se apresenta, utilizou uma abordagem qualitativa. Tal significa que os fenómenos foram estudados nos seus ambientes naturais e que as investigadoras os procuraram compreender ou interpretar em termos dos significados que as pessoas, neste caso os professores, lhes atribuem (Denzin e Lincoln, 2005, p. 3). A opção por um estudo exploratório alicerçou-se no interesse das investigadoras em aumentar o conhecimento sobre a importância e pertinência do uso do debate como estratégia pedagógica, com base na perceção de professores, da Universidade do Porto (UP).

Foi realizado um inquérito por entrevista semiestruturada a 10 docentes que, em 2016, lecionavam em diferentes Faculdades da UP. A amostra foi intencionalmente selecionada, com base na análise prévia, das fichas de Unidades Curriculares, divulgadas no sistema informático da UP, que inscreviam o debate no campo das metodologias a utilizar. A seleção dos docentes a entrevistar procurou a cobertura da diversidade de práticas existentes nos diferentes cursos e obedeceu aos seguintes critérios: i) utilizar o debate como método, ou estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem; ii) assegurar a representatividade de 10 diferentes faculdades iii) estar disponível para participar no estudo.

Após a seleção dos participantes, procedeu-se ao contacto com os docentes das diferentes Faculdades da UP de modo a agendar a entrevista, conforme a sua disponibilidade. O guião das entrevistas foi estruturado tendo em atenção o interesse em recolher informação sobre o formato de debate selecionado, as razões da opção por esta metodologia, as características da sua utilização, os papéis dos alunos e dos professores no processo, o tipo de dificuldades percebidas e os

benefícios do debate pedagógico para as aprendizagens e/ou o desenvolvimento de competências dos estudantes. Sendo estes os eixos que nortearam a realização das entrevistas, que decorreram nos contextos de trabalho dos participantes e num ambiente de descontração e empatia.

Uma vez concluída a recolha das entrevistas, gravadas em ficheiros áudio, procedeu-se à transcrição e análise das mesmas, com recurso ao software *Nvivo,V12.* Neste processo foram utilizadas categorias definidas *a priori,* tendo em atenção as dimensões acima referidas e categorias emergentes durante o processo de codificação. O trabalho de codificação foi realizado com base em unidades de sentido do texto, que variaram entre a frase e o pequeno parágrafo.

Ao longo deste percurso metodológico foram tidas em atenção algumas questões éticas. Neste âmbito, destacam-se o consentimento informado na relação com os sujeitos da investigação e, relativamente ao objeto do estudo evidenciam-se, os procedimentos de recolha de dados, a proteção da individualidade e o destino dos dados recolhidos. No início de cada entrevista foi solicitada autorização, para a gravação da mesma, aos docentes, acompanhada de uma breve explicitação do objetivo e do esquema metodológico a utilizar, assegurando-se assim a informação necessária ao consentimento. Além disso, foi garantido anonimato dos docentes participantes, bem como o das Unidades Curriculares estudadas.

Resultados e Discussão

A apresentação dos resultados da análise das entrevistas seguirá a estrutura que suportou a análise, que se adequa aos objetivos do estudo. Num primeiro momento, proceder-se-á à identificação e caracterização dos modelos de debate utilizados no âmbito das Unidades Curriculares em causa, procurando descrever um conjunto de dimensões que caracterizam o processo de implementação, nomeadamente a planificação e estruturação do debate, os papéis atribuídos aos alunos e professores e a avaliação de desempenho dos alunos. Num segundo momento, centrado na avaliação dos impactos da estratégia implementada, procurar-se-á identificar, nas perceções dos docentes, os efeitos do debate, no curto e no longo prazo. Num terceiro momento, a nossa atenção centrar-se-á nos constrangimentos identificados na prática do debate como estratégia de ensino-aprendizagem. Por fim discutem-se os efeitos da implementação da metodologia à

luz dos conceitos de coesão social e de inclusão que o Ensino Superior deve perseguir.

Caracterização dos tipos de debate

Apesar da utilização generalizada da palavra debate, ao nível das metodologias utilizadas, nas fichas das UC participantes neste estudo, a análise permite compreender que o tipo de estratégia de aprendizagem ativa utilizada pela maioria dos docentes entrevistados não corresponde ao debate pedagógico formalmente estruturado. Apenas em três dos casos se verifica que a estratégia utilizada reveste algumas das caraterísticas do modelo tradicional de debate: que prevê a seleção de duas equipas de alunos, que com base na pesquisa e estudo prévio preparam, uma os argumentos a favor, e outra os argumentos contra, o tema ou questão selecionada (e divulgada), em sessão agendada para o efeito.

Nas restantes UC realiza-se uma gama de estratégias que varia entre a discussão, em pequeno ou grande grupo, e as apresentações feitas por alunos, ou grupos de alunos, de um determinado texto ou artigo científico - previamente selecionado e proposto pelo docente responsável - seguidas habitualmente de um período destinado a perguntas e respostas. Um conjunto de práticas bem mais conhecidas e popularizadas entre professores e alunos do que os debates, mas que em bom rigor, não preenchem os requisitos, nem perseguem as mesmas finalidades de qualquer um dos formatos de debate possíveis.

Alguns docentes utilizam indiscriminadamente os termos debate e discussão para designar uma de troca de opiniões entre os alunos e/ou entre o professor e os alunos, o que permite inferir algum desconhecimento do que distingue as duas estratégias pedagógicas.

> "É (…) durante as teórico-práticas que nós fazemos os debates. Eu coloco na plataforma Moodle, artigos científicos disponíveis com antecedência, e eles têm que os preparar. Depois eles vão apresentar aos colegas e no final fazemos sempre um debate sobre o que foi apresentado, sobre como integrar com os conceitos que foram administrados também anteriormente nas magistrais (…) procuramos uma inter-relação entre as duas partes" (E4).

No entanto, ao nível do discurso oral, a maioria dos docentes revela estar consciente da natureza da estratégia utilizada e alguns fazem mesmo questão de sublinhar a diferença entre ambas:

> "No fundo é um espaço de discussão, as temáticas são lançadas no início do ano letivo, porque isso é que eu sempre considero essencial. Na primeira aula são identificados temas chave que serão objeto de discussão a longo do ano letivo e à medida que vamos avançando na matéria, então agenda-se para a sessão seguinte (…). Não recorro a técnica do debate, mais profissionalizado digamos" (E5).

Sendo esse o caso de duas UC cujos docentes recorriam às duas estratégias, não como sugere parte da literatura: pondo a discussão ao serviço da preparação do debate, mas utilizadas independentemente uma da outra e intencionalmente, em momentos diversos e com finalidades distintas. Num destes casos, o debate pedagógico era privilegiado no início do semestre, tendo em conta a natureza dos conteúdos a tratar, uma prática em conformidade com o proposto por Blanco (2013), e posteriormente era adotada a discussão, em pequeno e/ou grande grupo, por se considerar ser a estratégia mais adequada aos conteúdos e objetivos previstos. No outro, a discussão era sistematicamente utilizada, como complemento das aulas teóricas, e o debate um recurso utilizado muito esporadicamente.

Planificação e estruturação das estratégias pedagógicas

No que concerne à planificação das estratégias desenvolvidas, independentemente da tipologia seguida, o estudo permite identificar uma certa variedade de procedimentos. Num dos casos foi manifestamente assumida a pouca preocupação com a planificação e a estruturação da estratégia - reduzidas a uma condição exígua, ou quase inexistente, mas a maioria das UC dedicava a essas etapas do processo atenção e cuidados particulares. Tanto nas discussões em grande grupo, como nas apresentações de textos pelos alunos, as sessões eram habitualmente planificadas, em maior ou menor grau, desde o início do semestre, tendo em atenção, se não todas, algumas das seguintes tarefas:

- A seleção e divulgação dos temas para discussão;
- A calendarização dos temas em função do número de sessões disponíveis;

- A organização de uma lista, ou de um conjunto, de textos de apoio disponibilizados aos alunos;
- A constituição do(s) grupo(s), nas discussões e debates;
- A atribuição do tema a discutir ou texto a apresentar;
- A introdução prévia ao tema, a cargo do docente, na aula teórica que precede cada discussão.

No caso do debate pedagógico, esta lista era acrescida da designação das equipas participantes, uma para assumir as posições a favor e outra as posições contra a questão ou tema selecionado.

No que à estruturação da estratégia diz respeito, os dados recolhidos são pouco significativos. As referências acerca da estrutura da discussão são relativas a uma única UC e dizem respeito: i) à atribuição de tempos e ii) à distribuição equitativa da palavra por todos os membros das equipas/grupos – duas das características essenciais em qualquer modelo de debate (Cirlin, 1989, *cit. in* Alén *et.al*, 2015).

Uma outra UC utilizava uma estratégia de aprendizagem, talvez menos ortodoxa e conhecida, constituída por três fases: a *crónica* - realizada por escrito com base em um caso concreto da sociedade/comunidade; a *explicação* - que consistia na apresentação da crónica ao docente e ao grupo turma e a *discussão* - etapa em que as posições defendidas pelo autor da crónica podiam ser criticadas por outros alunos e pelo docente.

A análise permite, contudo, constatar que a discussão em grande grupo, ou grupo turma, assumia nestas UC um papel relevante, como complemento de qualquer uma das outras estratégias de ensino-aprendizagem. O que autoriza pensar que esta prática se pode apoiar na ideia de que participar e observar debates (discussões), em sala de aula, aumenta o conhecimento dos estudantes (Kennedy, 2009*).*

Os papéis dos alunos

Um dos papéis mais exigentes, mas também mais produtivo em termos de aprendizagem, que os alunos diretamente envolvidos num debate pedagógico (discussão, ou trabalho de grupo) devem assumir, tem início a montante do debate e

consiste no trabalho de pesquisa e aprofundamento individual do tema ou questão selecionada (Kennedy, 2007, 2009; Brown, 2015) para preparar os argumentos pró ou contra (ambos em alguns casos) o tema ou questão em análise – por vezes complementado com a participação em grupos de discussão (Goodwin, 2003). A experiência de preparação do grupo para o tema/questão a debater, configura uma oportunidade relevante para os alunos desenvolverem diversas competências e aprendizagens (Brown *op. cit.*). Outro papel, assumido no decurso do debate, diz respeito à participação activa tanto na apresentação como na defesa dos argumentos da equipa.

Os resultados revelam que os papéis assumidos pelos alunos diretamente envolvidos no debate seguiram um procedimento padrão, com exceção da participação em discussões preparatórias do debate, em pequeno grupo, que apenas se verificou num dos casos.

Em nenhum dos três casos que usaram o debate pedagógico se verificou a preocupação de envolver, atribuindo papéis, os estudantes não diretamente implicados (o dito auditório ou assistência). Essa preocupação apenas se constatou em algumas das UC que privilegiavam a discussão alargada, após as apresentações de textos/artigos individualmente, ou em grupos: “temos uma grelha que faz avaliação do documento escrito e uma avaliação para apresentação oral, e todos fazem avaliação portanto acaba por ser uma dinâmica em que todos participam e todos são chamados e responsabilizados na avaliação” (E4). A atribuição do papel de avaliadores de desempenho individual, ou das equipas, aos estudantes que não participam diretamente no debate está em consonância com as práticas descritas noutros estudos (Musselman 2004, *cit. in* Kennedy, 2007).

O papel dos docentes

Não existindo uma orientação específica da instituição a que pertenciam, para a adoção de determinadas estratégias ativas de ensino-aprendizagem, um dos primeiros papéis assumidos pelos docentes é o de *decisor* da estratégia pedagógica a seguir em função das dinâmicas dos alunos em presença e dos objetivos do curso e da Unidade Curricular, assim como dos temas do debate e dos textos de apoio. Uma vez selecionada a estratégia - o debate, a discussão ou outra - um outro papel se impõe de forma incontornável, o de *planificador* da atividade. As fases pré e pós debate (discussão) apelam por vezes a um outro papel do docente, o de *facilitador.*

Na fase de implementação, propriamente dita, o docente também assume, com frequência, o papel de *moderador* (do debate, ou discussão), podendo este ser assumido por um aluno ou equipa. A moderação de um debate tradicional prevê a abertura do debate, o lançamento do tema/questão a discutir, o controlo dos tempos de intervenção dos diversos intervenientes, se necessário, o relançamento do debate ou reorientação das intervenções, e por último a elaboração oral ou escrita de uma síntese ou conclusão. Uma vez concluída a sessão, o docente assume em exclusivo, ou partilhando com os alunos, o papel de *avaliador*.

Os resultados revelam que os docentes envolvidos no estudo eram os únicos *decisores* envolvidos na seleção da estratégia e dos temas em debate e, em alguns casos, dos textos/artigos a ler. Durante os debates/discussões o papel mais assumido era o de *moderador*, associado na maioria das UC, exceto três casos, ao papel de *avaliador*. Um número restrito de docentes identificou-se como *facilitador*, papel que remete para a orientação e assistência, garantia das atividades e da igualdade de participação em todo o processo, enfatizando o enfoque no aprendente.

Avaliação de desempenho dos alunos

Os resultados do estudo revelaram que o tema avaliação dos alunos, individualmente ou em equipa, suscita o interesse generalizado dos participantes que, na sua maioria, lhe dedicaram particular atenção. Na literatura disponível sobre o debate pedagógico, são vários os autores que se interessaram pelo tema avaliação dos alunos, não em termos de avaliação dos conteúdos propriamente ditos, mas do desempenho individual e/ou da equipa, a qual em alguns dos casos visa a identificação da melhor equipa por debate (Brown, 2015; Kennedy, 2007, 2009; Vo & Morris, 2007; Alén *et al.* 2015; Dy-Bormana *et al.*, 2018).

Para três dos docentes os debates não serviam propósitos avaliativos. Para estes a participação dos alunos neste tipo de atividade tinha finalidades autónomas da avaliação: “(o debate) é mais para tornar as aulas, (…) mais atrativas, mais agradáveis e mais participativas exatamente,(…) não é uma coisa que eu use para avaliar, não.” (E 8). Um quarto caso foi omisso sobre este tópico.

A maioria dos docentes avaliava o desempenho dos estudantes durante o debate (discussão). Contudo, a diversidade de procedimentos de UC para UC não permitiu identificar qualquer modelo ou padrão, apenas algumas tendências: i) a

avaliação foca-se nos níveis de participação e nas capacidades de expressão, comunicação e crítica dos estudantes, e não na avaliação de conhecimentos; ii) a pontuação equitativa de todos os membros de uma equipa e iii) a inclusão da pontuação obtida, com pesos variáveis, na média da nota final de cada estudante.

Apesar da diversidade acima referida, algumas das práticas descritas são semelhantes às relatadas nos estudos de alguns dos autores que temos vindo a referir. Numa das UC, à semelhança de Musselman (2004, *cit. in* Kennedy, 2007) os alunos que não estavam diretamente abrangidos pelo debate eram envolvidos na avaliação das equipas. Noutras, os alunos eram envolvidos em processos de auto e hetero avaliação, com recurso a uma ficha criada especificamente para esse fim, assente em critérios de avaliação por todos bem conhecidos.

Dois dos docentes assumiam a tarefa da avaliação em exclusivo, mas também recorriam ao uso de instrumentos de registo, quer para avaliar individualmente os elementos que integravam as equipas/os grupos, quer para avaliar a participação dos alunos da assistência, sendo que num dos casos esta avaliação poderia contribuir para a eventual melhoria da pontuação previamente obtida na participação da equipa.

Avaliação dos efeitos da(s) estratégia(s)pedagógica(s)

Entre os resultados da análise verificou-se que, independentemente do tipo de debate (ou discussão) utilizado, os docentes não tinham a prática de avaliar os efeitos da estratégia pedagógica, uma atuação oposta ao procedimento da maioria dos docentes que utiliza o debate pedagógico, em contexto de sala de aula (Brown 2003, 2007; Kennedy 2007, 2009; Alén et al. 2015, Aclan &. Aziz, 2015). Todavia têm a perceção de alguns efeitos positivos da utilização do debate.

A análise permitiu observar que, aparentemente, alguns destes docentes não tinham consciência da manifesta falta de interesse pela avaliação do impacto da(s) estratégia(s) de ensino-aprendizagem. Quando confrontados com esta questão constataram, com alguma perplexidade o seu desconhecimento e, em alguns casos, ensaiaram uma justificação, com base no excesso de trabalho, na falta de tempo, na rotatividade dos alunos, entre outros argumentos.

> "Não refletimos sobre isso suficiente (…) refletir sobre, fazer um balanço no fundo" (E1).
> " A dinâmica em si do debate (…), não sei se eles…, sei que transportam algumas das coisas da cadeira do primeiro semestre para o segundo semestre (…). Ao nível do debate não sei, não conheço muito bem" (E6).
> " (….) a unidade curricular é opcional, portanto os estudantes que frequentam já estão especialmente motivados para esse tipo de questões eu acho, portanto não sei se // não tenho efetivamente esse feedback" (E9).

Tais resultados autorizam pensar que este grupo de docentes, aparentemente, não dedicava particular atenção à reflexão sobre o exercício do debate. E por outro lado permitiria discutir a questão da presença/ausência da prática reflexiva docente, se este também fosse um objetivo do capítulo.

> "Não tenho estratégias pedagógicas especificamente direcionadas nesse sentido, portanto se me pergunta foi para isso que desenvolveu o debate, não foi para isso que desenvolvi, não tive essa intenção, não tive metodologicamente, não fiz esta construção do ponto de vista dos outputs que estava a espera.//Se me pergunta (…) se adquirem essas competências? Acho que sim" (E5).

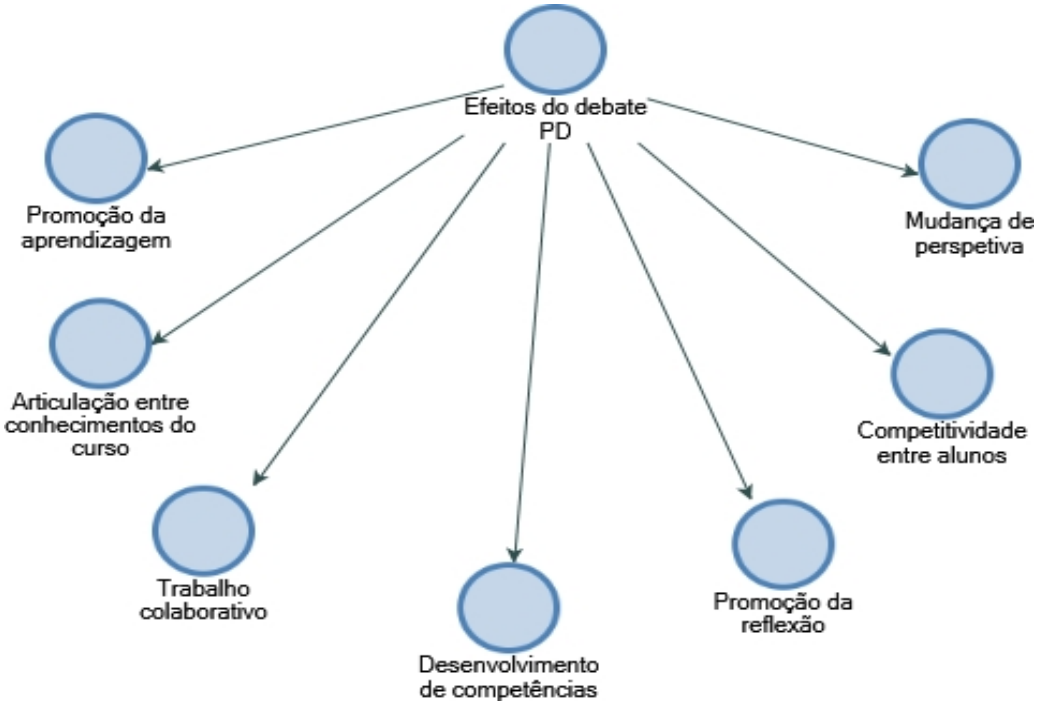
Efeitos do debate

Os resultados permitiram, no entanto, constatar que os mesmos docentes não tiveram dificuldade em reconhecer alguns frutos positivos da ferramenta pedagógica do debate (discussão). Importa contudo ressalvar que os resultados relatados, apenas refletem os efeitos do debate percebidos, a curto e longo prazo, e não os resultados de uma avaliação mais sistemática, centrada nas aprendizagens ou competências desenvolvidas pelos alunos.

Segundo a revista Internacional sobre debate de Akerman e Neale (2011, *cit. in* Aclan e Aziz, 2015), vários autores atribuem os benefícios académicos do debate à sua natureza interativa, revelando assim que a aprendizagem é sobretudo socialmente construída.

Na figura 1 representam-se os efeitos referidos pelos interlocutores, que depois se explicitam de forma agregada, consoante se associam ao aprofundamento de conhecimentos sobre a temática, ao desenvolvimento de competências, nomeadamente transversais, ou à mudança de perspetiva sobre as opções de vida.

Figura 01: Efeitos do debate percecionados pelos docentes (PD).



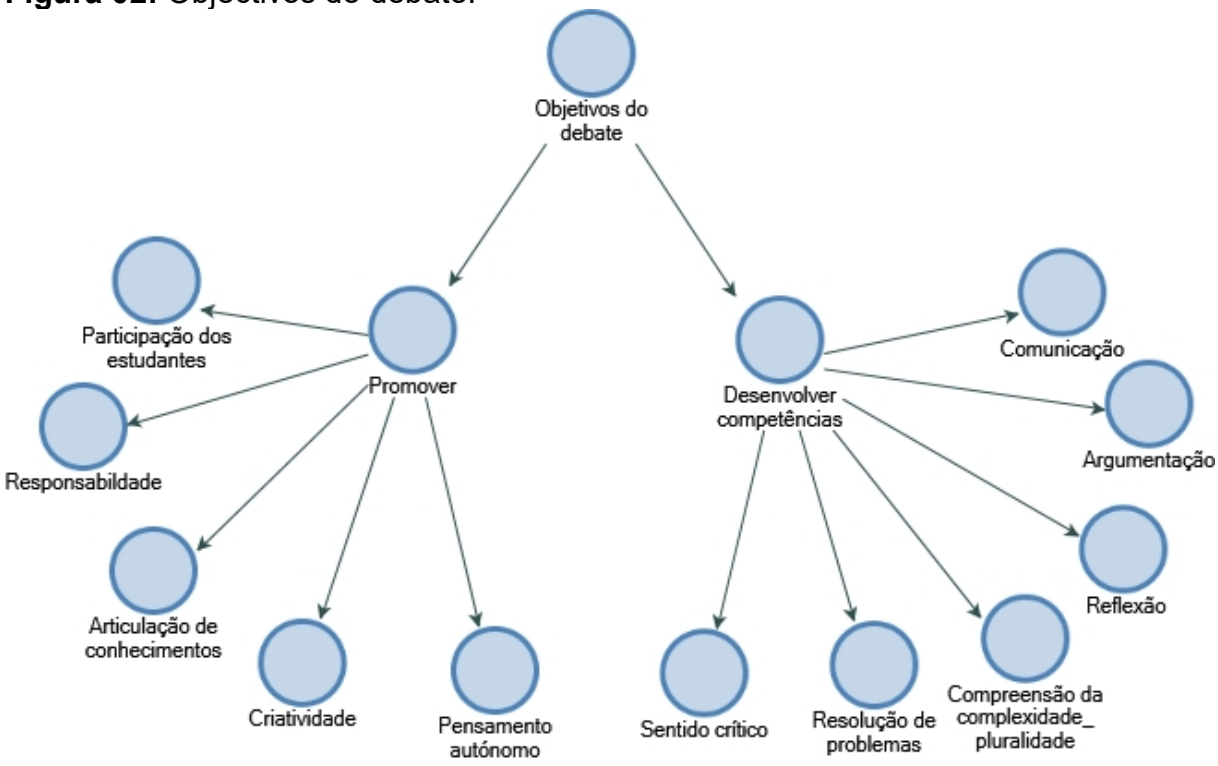
O conjunto de efeitos positivos percecionados por este grupo de docentes corrobora uma parte significativa dos efeitos confirmados pela literatura disponível. Cinco dos docentes reconheceram que o debate potencia **o aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos** da UC:

> "Claro que acaba por fazer também o aprofundamento das questões porque é inevitável, são assuntos que estão intrinsecamente relacionados e portanto as matérias acabam por ser, de um modo informal, debatidas, conversadas"(E4).
> "Muitas vezes o que sucede neste debate é que até os alunos vão com um conhecimento da matéria, imaginem um nível 5, e depois através de troca da comunicação, digamos assim do passar de um lado para outro, vamos subindo progressivamente ao nível de reflexão do pensamento abstrato e da aplicação" (E2).
> "Refletir sobre aquilo que eles nunca tinham pensado de forma cuidada e sustentada" (E5).
> "Não sei se consigo descolar a estratégia do debate das outras todas (…), mas que os resultados que tenho são muito bons, eu não sei se eles têm essa perceção, as notas são muito boas de modo geral, mas o trabalho é muito bom para o primeiro ciclo em Ciências da Educação.//Eu acho que em parte resulta disso, desse jogo que eles percebem que é preciso ter, dessa discussão, desse não aceitar as coisas como elas são, desse perceber em calma, coerência" (E6).

Na figura 2 faz-se uma articulação entre o que eram os objetivos do debate, referidos pelos participantes e o desenvolvimento de competências que a promoção da metodologia autorizava esperar.

Dos resultados compulsados ressalta claro que o exercício do debate potencia nos estudantes o desenvolvimento de competências genericamente designadas de transversais. Tal resultado está em linha quer com os usos de pedagogias ativas e colaborativas reportadas na literatura (Sursock,2015; Andrews *et al.*, 2009; Klemenčič, 2010), quer com uma leitura dinâmica e multidimensional da produção de conhecimento (Nowotny *et al.*, 2001).

Figura 02: Objectivos do debate.



Paralelamente ao resultado da melhoria do conhecimento, parte destes docentes acrescentaram que o debate contribui para o **desenvolvimento de competências** de comunicação - uma ideia reforçada por outros docentes no estudo:

> "O que eu acho mais relevante em termos dos debates decorre de que se fala como se estivéssemos num congresso, em que os estudantes já usam a terminologia adequada, falam, perguntam e portanto aplicam no fundo os conhecimentos" (E4).

> "Um dia eles (…) vão poder apresentar os seus projetos (…). Ter essa audiência significa poderem ser suficientemente concisos e acutilantes na apresentação que fazem, mas também serem capazes de demonstrar a sua ideia" (E3).
>
> "Acho que é importante, é importante também para desinibição (para) intervir num debate com alguma segurança da sua posição; então também esta atitude de desinibir de fortalecer a exposição" (E5).
>
> "Mas também de argumentação, porque eles têm ali um bocadinho de estar a defender aquilo que é dado a investigar, mas tendo em conta que também têm que trabalhar para o bem comum (…) tem de ter coerência" (E6).

Aclan e Aziz (2015) alegam que as competências de comunicação e argumentação, incorporadas na natureza interativa do debate são indissociáveis da competência de pensamento crítico e, nesse sentido, que não é possível debater sem pensamento crítico. A comunicação e o pensamento crítico são duas competências transversais frequentemente identificadas como o "top" dos benefícios do debate na literatura (Goodwin, 2003; Kennedy, 2003 and 2009).

Nesta linha, Walker e Warhust (2000, *cit in* Aclan e Aziz, 2015) sustentam que o uso de debates no processo educativo é eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também para o fortalecimento da resolução de problemas analíticos, da comunicação, das habilidades de apresentação, da formação de grupos e de habilidades de cooperação. Uma competência sublinhada, por um dos docentes, como um dos benefícios do debate: "a relação colaborativa entre eles, menos competitiva mais colaborativa ao mesmo tempo porque eles querem melhorar e então entre eles ajudam-se bastante" (E6).

Por último, outro dos benefícios do debate reconhecido por uma das docentes (E7), com base no testemunho de uma aluna, foi **a mudança de perspetiva:** "isto (o debate) fez mudar a minha perspectiva, já não quero (…) ir para jornalismo desportivo, quero ir para jornalismo de investigação. Porque eu gostei de debater e ao debater percebi que aquilo fazia mexer comigo". A mudança de perspectiva ou ponto de vista, segundo alguns autores resulta da troca de argumentos e posições característica do debate ou, parafraseando um dos alunos de Goodwin (2003), de um envolvimento crescente à medida que se escutam as diferentes posições durante um debate.

Entre os resultados do debate registou-se ainda o aumento da satisfação dos estudantes que nele participam ativamente. O excerto da aluna, acima citado, expressa claramente o prazer resultante da sua participação no debate: "Porque eu gostei de debater". Uma ideia reiterada por uma parte significativa dos docentes:

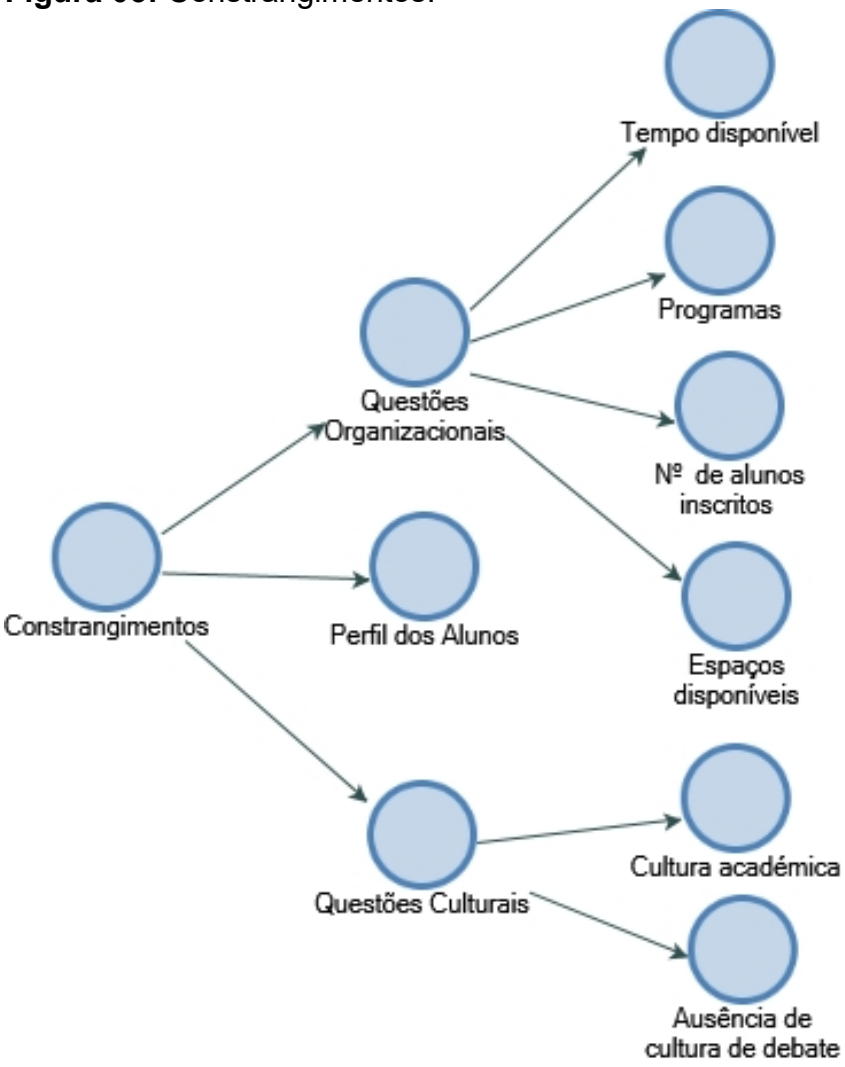
> "Aderem bem, normalmente ficam entusiasmados para fazer isso, gostam deste tipo de (estratégia), que tento fazer nas aulas (…) ditas teórico – práticas, que eu só tenho uma turma, portanto os alunos estão lá todos normalmente" (E8).
> "Nota-se que há ali qualquer coisa que os faz vir e é atrativo para eles. Não há faltas (...).As notas são boas. Eles não estão a fazer esta UC para passar // às vezes eles entusiasmam-se e apresentam os trabalhos com muito empenho. (…) Isto implica divertir-me também" (E3).

Stanovich & Stanovich (2010, *cit. in* Kedraka *et. al* 2018) argumentam que a aprendizagem dos estudantes deve estimular o desenvolvimento de um conjunto de características como: mente aberta, abertura à mudança, pensamento analítico e complexo, criatividade, inovação e inventividade, habilidade para trabalho de grupo e, sobretudo, encorajar o pensamento crítico. Assim sendo, os resultados deste estudo confirmam o potencial do debate/discussão como ferramenta pedagógica no Ensino Superior.

Constrangimentos à implementação do debate

A análise revelou um conjunto de constrangimentos associados à realização do debate em contexto de sala de aula, alguns fatores que podem condicionar o sucesso ou insucesso do debate, ou configurar um obstáculo à sua realização, posteriormente agrupados em três subcategorias: Questões organizacionais, Questões culturais de alunos e professores e Perfil dos alunos, que se resumem na figura 3.

Figura 03: Constrangimentos.



As *Questões organizacionais* referem o elevado número de alunos inscritos por turma, a carga horária da UC, a maior ou menor adequação do espaço onde decorre a aula (sala ou anfiteatro), a inexistência de condições para proceder à divisão das turmas, a necessidade de cumprir o programa.

Segundo alguns professores observou-se que, quando as dinâmicas do debate envolvendo toda a turma não abarcam todos os alunos, os níveis de envolvimento e participação variam, não sendo, por isso, possível dizer "que a turma, na sua maioria, ou que globalmente atinge os mesmos proveitos com esta estratégia" (E5). Assim sendo, o estudo permite questionar que a prática do debate, por si só, seja capaz de assegurar a todos os alunos o aumento da participação, ou outros benefícios.

As *Questões culturais de alunos e professores* remetem para o conjunto de valores e representações sociais dos estudantes, e dos professores, que

aparentemente condicionam negativamente a adesão destes à estratégia e o envolvimento e participação dos alunos. Segundo alguns docentes, um dos maiores obstáculos identificados, ou mesmo o principal, radica na ausência de uma cultura de debate e no predomínio de estratégias de ensino menos ativas, que estão na génese da estranheza, do desconforto e, em certos casos, da desvalorização do debate por parte dos alunos como estratégia pedagógica, à qual, em contraste com alunos de outros estudos (Brown, 2003; Kennedy, 2009; Aclan &. Aziz,2015), não reconhecem valor ou pertinência, nem atribuem qualquer sentido. Essa desvalorização por parte de alguns alunos diz respeito a formas muito tradicionais de entender a aprendizagem e o modo da sua produção:

> "Eu acho que não há muito uma cultura de debate acho que não há, acho que os meus estudantes, (…) uma grande parte, estão à espera que eu chegue lá e diga as coisas, (...) gostam de tirar o apontamento, tenho isso ali no mestrado, e portanto as aulas que é para discutirmos um (assunto) são aulas que eu acho que eles não consideram que são aulas verdadeiras, portanto não tiram muitos apontamentos, não escrevem muito.// Eles gostam quando (apresento) o PowerPoint com a síntese, (…) que fiz a partir de aquilo que eles disseram, não só mas também, isso torna a aula verdadeira."(E 6).
> "(…) é a tal escolarização dos nossos estudantes, eles querem objetivos imediatos de pouco investimento e alta rentabilidade e acham que em história se continua a conseguir (aprender) através de uma certa memorização de conteúdos ou aquisição de conteúdos essenciais. Esta atitude deles sinceramente ainda me parece que é o maior obstáculo. (E5).
> "(…) é uma minoria que participa diretamente e portanto há um grupo que começa, lá está, a ficar um pouco inquieto porque não está a receber informação pronta a ser registrada (…). Vejo muitos colorizados, muito pragmáticos no sentido de (questionar) «isto interessa-me para aquela ideia, isto interessa-me para eu responder num exame, ter uma boa nota e tudo?» "(E5).

Em associação às questões culturais e claramente dependente do modo de entender a aprendizagem identificou-se outra dificuldade que diz respeito ao conflito que pode emergir entre pares, gerando a marginalização de algum dos elementos de um grupo, por se considerar que trabalhou menos que os restantes elementos. O conflito de posições, que caracteriza o debate, tem sido alvo de críticas por parte de alguns autores, e das atenções de outros, que cientes de um possível enviesamento lhe têm dedicado particular atenção, mas não o confirmam (Brown, 2003).

Uma das UC que reiterou a ausência de uma cultura de debate, alertou para as consequências negativas daí decorrentes, nomeadamente para a ausência de prática de uma escuta ativa, sustentando a necessidade do domínio da técnica do debate por parte dos alunos.

> "É isso, é uma cultura, mas não é só dos alunos (...).Eles gostam mais de falar do que de ouvir e de repente não se debatem. (…) Não há esse processo de escuta. //De repente (um aluno) não concorda, olha para trás e esqueceu as regras do debate. E (entra) em diálogo com o colega do lado, e esse é um dos constrangimentos... é...não há, não é estimulado o debate" (E7).

Segundo vários autores, saber escutar, é uma das competências desenvolvidas pelo debate, um dos benefícios de longo prazo (entre outros Kennedy, 2009; Aclan &. Aziz, 2015).

O *Perfil dos alunos* designa algumas das características, que a análise permitiu perceber como potenciais condicionadores do nível de participação dos alunos, ou mesmo geradoras de auto exclusão, sobretudo, nas primeiras sessões. Entre elas, assumiram particular relevo a timidez, o recato, assim como a inexperiência dos alunos mais jovens e o consequente receio de exposição. No entanto, segundo alguns autores (Aclan &. Aziz, 2015), este constrangimento inicial é passível de superação com a prática.

> " Há anos, (…) há turmas em que gostam muito de falar e gostam muito desse tipo de coisas, há outros que são mais, não sei têm um perfil muito baixo e é muito mais difícil nesses casos, com esses anos, conseguir que eles falem e interajam mais, esse é o maior constrangimento e a minha maior dificuldade. Já tive um ano assim, em que foi extremamente difícil pô-los a interagir. A dificuldade é no início" (E4).

Outros constrangimentos à participação dos estudantes estão associados, noutros estudos, a fatores relacionados com o seu perfil sócio académico. Num estudo longitudinal iniciado em 2002 e abrangendo cerca de 15.000 estudantes, o *National Center for Education Statistics* (NCES) (USA) constatou que as taxas de graduação eram mais baixas entre os estudantes de origem sócio económica mais frágil e que essa diferença tendia a aumentar com o tempo entre os dois quartis extremos da amostra (mais alto e mais baixo quartil relativo à origem sócio-

económica) (Kena *et al.*, 2015). Todavia, neste estudo, em virtude da metodologia utilizada - entrevistas aos estudantes, essa relação não pode ser estabelecida.

Conclusões

Do trabalho apresentado que pretendeu produzir saber sobre os usos e os constrangimentos dos debates, pensados como estratégia pedagógica, emerge a ideia geral de que as potencialidades desta metodologia estão longe de ser plenamente exploradas pelos docentes, e respetivos estudantes, das UC que este estudo abordou.

A pergunta geral que presidiu ao estudo foi a de saber se os debates, usados como estratégia pedagógica, contribuíam e como para aumentar a coesão social e a inclusão. Tal desígnio do Ensino Superior ficaria assegurado se as competências transversais requeridas e desenvolvidas pelos debates pudessem ser igualmente exercidas por todos os estudantes e se isso configurasse simultaneamente uma viragem no modo de produção de conhecimento e de desenvolvimento consequente dos modelos de aprendizagem.

Ao interrogar-se de novo os objetivos do estudo constata-se:

O trabalho docente associado à implementação da metodologia dos debates em sala de aula é, nesta pequena amostra, muito diverso. A preocupação mais proeminente na justificação do uso da metodologia, adiantado pelos entrevistados é a da procura de novas metodologias e estratégias de ensino aprendizagem que tornem as aulas mais apelativas e garanta a atenção e a participação dos estudantes nas mesmas. A constatação de que os docentes nem sempre avaliavam o resultado da prática ou apenas a avaliavam de forma impressiva reforça esse caráter experimentalista da escolha da metodologia. Por outro lado, e considerando os modelos de produção de conhecimento apresentados no início deste texto e que balizaram a pergunta de partida, não se pode concluir que todos os docentes inquiridos usem a metodologia do debate como estratégia de produção de conhecimento em que este é posto ao serviço da inclusão e da participação social. Trata-se, tão-somente, para alguns, de assegurar uma apresentação de uma pluralidade de opiniões sobre um mesmo assunto.

Quanto aos efeitos da participação nos debates, reconhecidos pelos inquiridos como tendo sido desenvolvidos pelos estudantes, tais efeitos dizem respeito à maior profundidade de conhecimentos adquiridos sobre as temáticas em

debate, mas, sobretudo ao desenvolvimento pelos estudantes de um conjunto de competências transversais relacionadas.

Duas ameaças e constrangimentos podem ser associados à sua implementação. O primeiro, constatado em algumas das UC, dá conta que os alunos (em alguns casos) não valorizam a prática, não lhe reconhecem valor ou pertinência, o que torna as aulas, e sobretudo os conteúdos e produtos dos debates pouco significativos. Esta falta de cultura do debate obstaculiza a assunção de um modelo de produção de conhecimento assente na controvérsia e na pluralidade e multidimensionalidade sustentável, obstaculizando também o desenvolvimento de um raciocínio crítico.

Por último, se a dinâmica do debate não envolve todos os estudantes fica posta em causa a finalidade de coesão social com que se problematizou o assunto.

Do exposto resultam óbvias duas notas conclusivas sobre a utilização pedagógica do debate no Ensino Superior. A primeira diz respeito à necessária formação e reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e sua ligação clara ao conhecimento e finalidades educativas deste nível de ensino. A segunda nota diz respeito ao trabalho que há a fazer quanto às expetativas dos estudantes: não basta identificá-las à partida, mas importa alimentá-las e desafiá-las para que a ideia da coesão social possa efetivamente ser um desígnio do Ensino Superior.

Referências

Alén et al. (2015), University students' perceptions of the use of academic Debates as a teaching methodology. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 16, 15 – 21.

Andrews, Richard. (2009). Argumentation In Higher Education: Improving Practice Through Theory And Research, Routledge, London.

Blanco, R. (2013) Debate como Técnica de Evaluacion del Desempeño en Educacion Superior. http://roxanablancovillarte.blogspot.com/2013/11/v-behaviorurldefaultvmlo.html, acedido em 09/07/2018.

Bok, D. (2010). Converging for diversity and democracy: a higher education. In Sjur Bergan and Radu Damian (eds). Higher education for modern societies – Competences and values. (19-28). Strasbourg: Council of Europe.

Dy-Boarmana et al. (2018). Impact of debates on student perceptions and competency scores inthe advanced pharmacy practice setting. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10, 66 – 71.

Ericson, J. M., J. J. Murphy, and R. B. Zeuschner (2011). The debater's guide. 4rd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press. https://books.google.pt/books?id=vu7UcUQSOc8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, acedido em 09/08/2018.

Felten, Peter, John Gardner, Charles C. Schroeder, Leo M. Lambert, and Betsy O. Barefoot. (2016). The Undergraduate Experience: Focusing Institutions on What Matters Most. San Francisco: Jossey-Bas.

Grácio, Rui. (1992) Nova retórica e tradição filosófica. Caderno de Filosofias, 5, 55-69.

Goodwin, Jean (2003). Students perspectives on debate exercises in content area classes. Communication Education, 52 (2), 157-63.

Kena G., Musu-Gillette L., Robinson J., Smith W., Nelson V., Robles-Villalba V., Soo W., Ballard D., Wang X., Rathbun A., Zhang J. (2015). The condition of education 2015.

Kennedy Ruth (2007).In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Volume 19, Number 2, 183-190.

Kennedy Ruth (2009). Active Learning in Higher Education, 10 (3), 225-236.

Manja Klemenčič, Manja (2010) Converging competences: diversity, higher education and sustainable democracy . In Sjur Bergan and Radu Damian (eds). Higher education for modern societies – Competences and values. (153-165). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris: Seuil.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty Autores:Helga Nowotny. Cambridge, Polity Press.

Peasah Leisa & Marshall (2017) The use of debates as an active learning tool in a college of pharmacy healthcare delivery, Currents in Pharmacy Teaching and Learning,9, 433 – 440.

Perelman, Chaim (1987). Argumentação. In F. Gil (org). Oral / Escrito / Argumentação. Lisboa: Einaudi / Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 234-265.

Roy and Macchiette (2005). Debating the Issues: A Tool for Augmenting Critical Thinking Skills of Marketing Students. Journal of Marketing Education, Vol. 27, Nº. 3, 264-276.

Sursock, A. (2015) Trends 2015:Learning and Teaching in European Universities. Brussels: European University Association.

Tumposky, N. (2004). The debate debate. Clearing

Vo & Morris (2006) Debate as a Tool in Teaching Economics: Rationale, Technique, and Some Evidence, Journal of Education for Business, 81:6,

House, 78 (2), 52-55.

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- - - - -

CAPÍTULO X - PRODUÇÃO DE SENTIDO NA E DA DOCÊNCIA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Doris Pires Vargas Bolzan & Ana Carla Hollweg Powaczuk

Primeiras ideias

A discussão a que nos propusemos, neste trabalho, abrange os processos de aprendizagem docente implicados na formação inicial nas licenciaturas, enfocando a produção de sentido sobre a docência que se (re)configura a partir dos processos formativos propostos pelas arquiteturas formativas[17] dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Especial.

As problematizações decorrem do estudo interinstitucional e integrado, desenvolvido com cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino superior pública e outra comunitária. O objetivo do estudo foi compreender a perspectiva de estudantes e de formadores relativas às suas concepções acerca da aprendizagem docente e como estas implicam nos processos formativos nos quais estão envolvidos. As discussões propostas são um recorte desta investigação, a partir das entrevistas com os acadêmicos participantes do estudo.

Acreditamos que os estudantes/professores em formação inicial passam por experiências comuns e que, muitas vezes, são tomadas como rotas indiferenciadas, vividas da mesma forma por todos que delas participam. Todavia, cada estudante vivencia os percursos formativos, nas licenciaturas, de modo particular/próprio, a partir de sua trajetória constitutiva. A experiência pode ser comum a todos, porém a forma como cada um a subjetiva é singular. As vivências próprias de cada sujeito são mobilizadas no delineamento de seus percursos formativos e, consequentemente, na elaboração e reelaboração de suas concepções e compreensões acerca do ser professor, evidenciando o movimento dialético entre as vivências acerca da docência e as possibilidades de significá-las e [re]significá-las ao longo da formação. Nessa direção, os estudos de Vygotski (1994) reiteram que não há como viver uma experiência sem subjetivá-la, pois criamos relações com o

[17] **Arquitetura formativa:** constitui-se pelas dinâmicas institucionais e pedagógicas, balizadas pelas articulações produzidas via tríade ensino, pesquisa e extensão, que movimentam e tencionam os processos formativos nos cursos de licenciaturas estudados, configurados a partir das vivências produzidas e mediadas pela estrutura organizacional pensada e ofertada na/para formação. (BOLZAN e POWACZUK, 2017).

que conhecemos, com os múltiplos sentidos que vão sendo construídos, a partir de nossa inserção no contexto sociocultural, uma vez que somos sujeitos históricos e estamos em permanente movimento.

Assim, evidenciamos as concepções elaboradas pelo sujeito sobre os processos implicados na aprendizagem docente e o modo como estas repercutem na trajetória que ele vai construindo, impulsionando suas atividades e consolidando seus percursos formativos. Consideramos que a produção de sentido sobre o ser e tornar-se docente é tecida pelos fios de concepções decorrentes dos espaços/tempos vivenciados ao longo dos processos formativos.

Os significados e os sentidos produzidos sobre e na profissão docente permeiam as trajetórias pessoal e profissional de cada sujeito, iniciando-se nos primeiros contatos com o universo escolar, por meio das experiências vivenciadas desde a Educação Básica. Estas se ampliam e se diversificam no decorrer da formação inicial docente, à medida que os conhecimentos do campo profissional vão ganhando significações.

No período da graduação, os acadêmicos são desafiados a construir conhecimentos nas relações inter e intrapessoais que estabelecem, considerando suas expectativas e motivos de escolha profissional, incluindo elementos que os mobilizam a qualificar e a potencializar a sua própria formação. A produção de sentido sobre a docência pressupõe o envolvimento do estudante na profissão durante a formação inicial, tendo em vista que são as vivências formativas que irão respaldar a compreensão sobre os processos implicados na aprendizagem de ser professor.

Concebemos que os processos formativos caracterizam-se como momentos que se constituem “a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em vivências formativas”. (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 121).

Destacamos, assim, a necessidade da consciência autoformativa[18] dos estudantes, em relação a sua própria formação, bem como a repercussão dessa consciência na forma como trilham seus processos formativos. Nesse sentido, fica-nos evidente o quão complexo é compreender a profissão do professor, sua inter-

[18]**Consciência autoformativa:** caracteriza-se como um processo de organização pessoal no qual é indispensável a tomada de decisão acerca dos próprios percursos a assumir no que se refere à formação, isto é, o envolvimento nesse processo não pode ser delegado a outro.

relação entre docência, universidade e escola, entendendo-a como um processo produzido ao longo da formação.

Logo, precisamos considerar os elementos que permeiam e constituem a profissão, tanto no que se refere ao aprender a docência como ao ser professor. Desafios, exigências e possibilidades que mobilizam os processos formativos e a aprendizagem docente em prol de uma profissionalização.

Sendo assim, ao olharmos a formação de um licenciando, percebemos que o movimento de se constituir professor vai sendo sinalizado já nas primeiras experiências, quando ele está na situação de aprendiz, na graduação, e se consolida ao longo da carreira docente. Durante a preparação inicial, o estudante constrói suas concepções de docência, que envolvem ações de formação, relações com os saberes e fazeres que permitem a aprendizagem de ser professor. Essa condição implica a possibilidade de o estudante estar aberto e receptivo a novas formas de constituir-se e, neste movimento, com seus pares, ir tecendo o que chamamos de tecido formativo[19].

O estudo e seus desdobramentos: estudantes em foco

A pesquisa desenvolvida configura-se como um estudo interinstitucional e integrado, envolvendo acadêmicos de cinco cursos de licenciatura plena: Pedagogia – diurno e noturno, Educação Especial – diurno e noturno, ambos de uma IES Pública e Pedagogia – noturno de uma IES Comunitária e professores formadores da educação superior atuantes nestes cursos. Nosso foco aqui é explicitar as concepções de estudantes acerca da aprendizagem docente e como estas estão implicadas pelos processos formativos que vivenciam.

Para tanto, tivemos como sujeitos trinta e cinco (35) acadêmicos, dos cinco cursos de licenciatura das IES, definindo dois acadêmicos de cada semestre em vigência. Optamos pela participação de acadêmicos de diferentes semestres dos cursos para que pudéssemos ter um panorama das dinâmicas curriculares, a partir de suas perspectivas, o que nos permitiu conhecer as diferentes compreensões acerca de seus processos formativos na graduação.

Pautamo-nos na abordagem qualitativa narrativa, de cunho sociocultural. Esta abordagem foi cunhada por Bolzan (2002, 2006), alicerçada nos estudos de Vygotski

[19] Denominamos tecido formativo as tramas de concepções, práticas e vivências que são promovidas a partir dos diferentes itinerários formativos (BOLZAN, 2015)

(1991, 1994, 1995), Bakhtin (2011, 2012), Clandinin, Connelly, (1995, 2011), Wertsch (1993) e Freitas (2000, 2002, 2010). Tal abordagem está assentada na perspectiva vygostkiana e de seus contemporâneos, a qual prima pela compreensão e estudo dos processos de desenvolvimento cultural dos sujeitos. Segundo Vygotski (2007, p. 68), "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança". Logo, a perspectiva de investigação remete-nos a considerar os aspectos e os elementos sociais e culturais construídos historicamente, que permeiam e implicam no desenvolvimento do sujeito, bem como no contexto do qual ele faz parte.

Nessa direção, utilizamos a entrevista narrativa como instrumento que possibilita compreender o sujeito da pesquisa como participante; o sujeito que é autor da sua história e capaz de contá-la a outro, no caso, o pesquisador, reconstruindo os fatos e acontecimentos que constituem sua trajetória pessoal e profissional, extraindo deles suas peculiaridades (BAKTHIN, 2011, 2012; JOVCHELOVITC; BAUER, 2014).

Nossa postura, ao longo da investigação, pautou-se na compreensão e na interpretação da atividade narrativa dos participantes da pesquisa, considerando seu contexto específico. Tal processo exigiu-nos que, a partir das entrevistas, constituíssemos um espaço dialógico, no qual os enunciados dos sujeitos participantes fossem considerados na sua totalidade, procurando evidenciar os sentidos e significados impressos na narração do vivido, o que remeteu-nos como pesquisadoras, do reconhecimento da contextura do discurso[20].

Ao desenvolvermos esta pesquisa, buscamos, para além das falas/vozes/ditos dos sujeitos, conhecer a dinamicidade de seus contextos, reconhecendo-os como sujeitos históricos, sociais e culturais constituídos e constituidores desse espaço no qual se encontram.

Para a efetivação das entrevistas narrativas, organizamos um roteiro de possíveis perguntas a partir de tópicos guia, visando conhecer a trajetória pessoal e profissional dos acadêmicos participantes, assim como sua visão acerca da formação inicial e a dinâmica curricular do respectivo curso, ao qual estavam vinculados.

[20] Local onde o discurso/dito/vozes são expressos, ou seja, a tessitura da narrativa não pode ser deslocada do contexto, no qual aconteceram os fatos (BOLZAN, 2002).

A partir da transcrição das entrevistas, construímos um processo interpretativo em torno das recorrências destacadas, com a finalidade de fazer a leitura e a descrição dos achados. O estudo realizado permite-nos problematizar a produção de sentido como um dos desafios impressos à formação inicial de professores no ensino superior.

O que os estudantes de licenciaturas expressam sobre a produção de sentido

Ao discorrermos sobre os processos formativos de estudantes de licenciaturas e suas implicações na aprendizagem da docência, evidenciamos a produção de sentido acerca da docência, como o processo de significação sobre ser professor em termos de exigências e desafios implicados na sua construção. A produção de sentido abrange as apreciações valorativas sobre os elementos que constituem a docência (sentido individual, significado social e cultural), ou seja, o que é tomado como importante e necessário ao exercício da docência, e que, portanto, merece investimento para seu desenvolvimento. (VYGOSTKY, 1991, 1994, 1995; BAKTHIN 2011, 2012; HELLER 1982, LEONTIEV 1984)

Destacamos as apreciações valorativas vinculadas à ideia de valor de uso, designando as construções socioculturais que os sujeitos consideram e mobilizam na produção de seus percursos docentes; processo que abrange as múltiplas integrações da tríade sentir, pensar e agir constituintes das experiências docentes (HELLER, 1982, 1991; POWACZUK, 2012).

Este processo, por sua vez, traz em si o modo como os acadêmicos estão implicados na sua formação, colocando em destaque a dimensão pessoal dos processos formativos. Não se trata de considerar a formação como um processo independente ou autônomo, mas de perceber a intrínseca relação entre o componente pessoal e as apreciações valorativas que incidem no ser e fazer-se professor, as quais revelam as construções socioculturais acerca da profissão docente. Nessa perspectiva, as integrações contínuas que abrigam o sentir, pensar e agir do professor revelam-se como preponderantes na compreensão da tessitura da aprendizagem docente. (HELLER 1982, LEONTIEV, 1984).

Importa considerarmos que o sentir vincula-se à implicação humana, referindo-se à dimensão construtiva e dinamizadora do pensar e do atuar dos sujeitos. De acordo com Heller (1982), o sujeito encontra-se diretamente implicado aos fatos e aos objetos que se relacionam a suas ideias, a seus objetivos, enfim, a

suas circunstâncias de vida. Assim, quanto mais extensas forem suas integrações e mais gerais forem os conceitos com que se identifica, mais amplo será o círculo de sua implicação.

Desse modo, o homem seleciona aquilo que está implicado positivo ou negativamente, direta ou indiretamente. Sem implicação, sua consciência seria reflexa, não funcional e, portanto, não humana. Dessa forma, sua relação com o mundo é intencional, tendo em vista que este não somente seleciona, como cria ativamente seu mundo, aliando processos de extensão e de preservação.

De acordo com Heller (1982), a extensão possui papel decisivo no processo de desenvolvimento dos sujeitos, permitindo que novas atividades sejam engendradas diante de novos desafios e necessidades que emergem. De igual modo, a preservação, pois sem ela o desenvolvimento não teria a base sobre a qual se assentar.

A docência para quem está em processo de formação inicial apresenta diferentes exigências e desafios, o que implica uma constante aprendizagem, apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres docentes, além de um esforço para superar os desafios a serem assumidos na profissão. Nessa dinâmica entra em jogo a vontade, a qual, segundo Heller (1982), é um desejo de ordem mais elevado, que abrange a concentração ordenada para um determinado objetivo, incluindo a seleção de meios necessários para alcançá-lo. Assim, compreendemos que as apreciações valorativas implicam no modo como os sujeitos se apropriam da profissão.

Os acadêmicos, ao narrarem sobre suas escolhas profissionais, revelam perspectivas, a experiência escolar e a influência familiar como elementos mobilizadores à opção pelo magistério.

> Bom, desde criança, sempre brinquei de professora. Colocava as minhas irmãs sentadas, as vizinhas; tinha um quadro e eu ali escrevia, fazia copiar, ensinava a dançar. Sempre tive essa coisa assim de ser, não, não enquanto fazia isso, enquanto criança não pensava. Aí, claro, depois fui crescendo, essa coisa de adolescência, e parece que eu esqueci, mas o meu pai é professor, a minha mãe é professora, então eu acho que está no sangue. (**Fabiane, estudante, 10° semestre, Pedagogia - noturno, IES pública).**
>
> [...] a minha mãe é professora, então ela trabalhou com algumas crianças, alguns sujeitos da Educação Especial algum tempo, e eu tinha uma vizinha minha que fazia o curso e, pelo que ela falava... foi

> uma opção. Podia ter escolhido os outros cursos por ter o ponto de corte baixo, mas foi uma escolha. (**Bruna, estudante, 5° semestre, Educação Especial - diurno, IES pública).**
>
> Eu fiz alguns minicursos de artes, música e vários outros diferentes. E eu fui vendo que não me dava bem em nenhum. Gostava, mas não era aquilo que eu amava. Daí as coisas foram se encaminhando e decidi fazer o Magistério, mas acabei resistindo e não fiz, porque achava que iria fazer por causa da minha mãe, na verdade sendo contra. **(Camila, estudantes 7° semestre, IES comunitária).**

As ideias, as crenças e as percepções estão relacionadas à história de vida dos estudantes, as quais implicam a escolha de ser professor, demonstrando que a vida pessoal e a profissional se entrecruzam, permeadas de sentidos e de significados, que revelam suas singularidades. Evidenciamos, ainda que, para muitos estudantes, os cursos a que estão vinculados não foram a primeira opção, como observamos nas narrativas a seguir:

> Na verdade, a Pedagogia não foi a minha primeira opção nunca, eu nunca quis ser professora; queria é ser veterinária, mas resolvi fazer o curso de Pedagogia para saber como era o vestibular, como é que funcionava, e passei de primeira. Como eu passei de primeira, resolvi ficar no curso, mas não era. Agora sim, agora que estou trabalhando, que eu estou na prática, estou adorando o curso e não pretendo parar. **(Luiza, estudante, 4° semestre, Pedagogia – diurno, IES pública).**
>
> [...] a minha opção era Odontologia. E aí não consegui passar; até trabalhava na área como auxiliar de consultório dentário e, na ânsia de fazer o ensino superior, optei por Educação Especial, até por ser um ponto de corte mais baixo. Mas foi bem interessante, não imaginava, fiz por fazer mesmo, não era nada assim de querer ser professora ou alguma coisa do tipo, sabe. A minha escolha era outra, mas acabei fazendo Educação Especial e gostei. [...] **(Cecília, estudante, 7º semestre, Educação Especial - diurno, IES pública).**

Como as acadêmicas de Pedagogia e de Educação Especial indicam, em suas falas, as vivências e as experiências anteriores ao ingresso no curso as direcionaram para outro caminho que não foi o da docência. Contudo, a possibilidade de ingresso e a concorrência para conquistar uma vaga na IES pública foram elementos destacados em suas escolhas. Uma circunstância que coloca as

jovens estudantes, muitas vezes, em um percurso formativo que exige a reconfiguração de suas escolhas.

Desse modo, se estabelece como um dos desafios aos formadores e ao próprio contexto universitário fornecer subsídios para que os acadêmicos conheçam e compreendam os cursos em que estão ingressando, e a área para a qual estão se dirigindo como futuros profissionais.

Acreditamos que as experiências formativas propostas e ofertadas no contexto universitário (seja no curso, seja nas dinâmicas instituídas, para além da matriz ou desenho curricular) precisam favorecer aos estudantes a produção de sentido para essa formação, o que, inclusive, pode direcioná-los a qualificar e a potencializar a sua constituição como futuros professores; de modo a aproveitarem melhor a gama de possibilidades formativas que o ambiente/espaço universitário oferece.

Nesse processo, revelam-se como preponderantes as concepções de formação elaboradas pelos acadêmicos ao longo de seu percurso nas licenciaturas, que abrangem o conjunto de representações que possuem a respeito do processo de aprender a ser professor, implicando em ações autoformativas, interformativas e heteroformativas relacionados aos contextos socioculturais nos quais os sujeitos se encontram. (BOLZAN, 2015; BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Nas narrativas dos estudantes

> [...] Eu tenho que me dedicar, tenho que estudar, tenho que buscar conhecimento por conta, tenho que me dedicar 100%. [...] quando tenho vontade, quando tenho curiosidade, quando sei que vai ser uma coisa útil para mim [...] eu aprendo mais, quando eu vejo que posso pensar assim, por exemplo, eu descobri um programa novo e aí vou lá e aprendo o programa e penso que eu posso utilizar isso na minha prática, que posso fazer um vídeo com os alunos com esse programa, aí eu penso, mas tudo para a minha formação, relacionando o que eu posso utilizar desse programa, enfim, deste aprendizado. [...] tu tens que buscar, tens que procurar entender, tens que estar ali disposta a entender por que se tu não estás nem aí, tu não vais entender mesmo (**Maria Clara, estudante, 8° semestre, Pedagogia – noturno, IES comunitária).**
>
> [...] tu tens que ir atrás, procurar aprender sempre, não ficar só na matéria que o professor deu ou que está nas exigências de bibliografia da disciplina, ir atrás de buscar outros meios, ir além do que a gente tem aqui na formação inicial, [...] claro que tu tens que ir atrás de mais informações porque não é em uma disciplina de 60 horas sobre a matéria que tu vais conseguir tudo que tu precisas.

(**Evylin, estudante, 8º semestre, Pedagogia – noturno, IES pública**).

Ao refletirmos sobre as concepções dos estudantes a respeito da formação, destacamos como elemento constituinte deste processo as atividades discentes de estudo. As atividades discentes de estudo constituem os processos formativos, revelando o desenvolvimento de operações e ações, capazes de favorecer a sistematização das capacidades e as condições de estudo dos estudantes. Atividades decorrentes dos componentes curriculares, que eles podem se envolver como participantes; as monitorias, o estágio extracurricular, as Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) são exemplos de espaços que possibilitam a qualificação e a potencialização dos processos formativos, podendo constituírem-se em atividades discente de estudo.

Destacamos que a atividade discente estudo caracteriza-se pela intencionalidade em produzir transformações, a partir do desenvolvimento de novas capacidades, novos procedimentos de ação. Nesse sentido, a capacidade de autoavaliação[21] e de autorregulação[22] das tarefas educativas expressa o modo como os estudantes podem desenvolver suas atividades de estudo, próprias a etapa de sua formação, em direção a autonomia intelectual (BOLZAN, 2015). "(...) *La principal diferencia entre esta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformacion de las cosas con las que actua el sujeito*[23]" (DAVIDOV E MARKOVA, 1987, p.324).

Este processo vincula-se à dimensão subjetiva implicada no direcionamento a determinado objeto de conhecimento, a qual expressa certa necessidade e, consequentemente, uma mobilização pessoal. Assim, para que uma atividade de estudo seja desenvolvida, há necessidade do envolvimento efetivo do sujeito (POWACZUK, 2012).

As narrativas dos estudantes expressam estes aspectos ao indicarem a dinâmica de seus investimentos formativos:

[21] **Autoavaliação:** caracteriza-se pelo momento no qual o sujeito faz um exame de sua atuação, por meio da análise de suas operações e ações.
[22] **Autorregulação:** caracteriza-se pela busca por modos de organização que envolvem a tomada de decisão tanto na escolha das atividades formativas, como de sua implicação.
[23] Tradução nossa: "a principal diferença entre esta e outras tarefas consiste em que sua finalidade e resultado são a transformação das coisas com as quais o sujeito atua".

> Tu queres buscar, digamos assim, eu fiquei com curiosidade em tal momento, então tu vais e buscas, já que tu tens curiosidade aproveita para aprofundar mais naquele sentido. Às vezes, a gente vê, mas é muito pouco para aquela curiosidade que tu tens. Tu tens que buscar mais. (Maria Fernanda, estudante, 6° semestre, Pedagogia – noturno, IES pública).

> [...] mesmo sabendo que não vais te aprofundar muito nisso, quero, da maneira que eu conseguir, fazer outros cursos;
> eu quero interagir com todas as áreas da Educação Especial. Eu não quero fazer só o que o noturno está oferecendo, se tiver uma coisa que o diurno está oferecendo e o noturno não e eu puder fazer. Estou de bolsista na escola I. À tarde e já fico para a faculdade à noite, faço alguns minicursos que o ÂNIMA oferta, ou algum outro curso; sempre que sei, me inscrevo para fazer alguma coisa pela manhã. (Alana, estudante, 2° semestre, Educação Especial – noturno, IES pública).

Observamos que o estudante está envolvido em ações autoformativas quando, independentemente de iniciativas da instituição responsável por certificar a sua formação, está aberto a buscar seu próprio desenvolvimento. Assim, é importante entendermos que a autoformação não é sinônimo de aprendizagem solitária, mas representa uma decisão que reconhece a necessidade de maior intensidade no fluxo das ações desenvolvidas, permitindo que novas capacidades sejam apreendidas e ampliadas. Para tanto, as atividades formativas precisam de uma motivação especial, como podemos evidenciar nas narrativas dos estudantes:

> No primeiro semestre eu procurei um grupo de pesquisa em Educação e Direitos Humanos, agora com o professor A, só que era de Filosofia de Educação, que é um pouco distante da Educação Especial, mas eu gostava do assunto. [...] eu perguntei se ele não tinha um grupo de pesquisa, gostava das discussões feitas em aula [...]. Agora a gente está participando do grupo de pesquisa em altas habilidades e superdotação porque eu vi que não sabia. (**Maria Regina, estudante, 6° semestre, Educação Especial – noturno, IES pública**).

> [...] buscava muito pelos cursos de LIBRAS oferecidos pela universidade, mas não aprendi tanto quanto imaginava que iria aprender. Então, senti a necessidade de buscar além, porque não estava suprindo a minha necessidade. [...] foi porque eu achei que iria ter tudo isso na universidade e não tive, mas, de qualquer forma, contribuiu para a minha formação, fui buscar em outro lugar. [...]sempre procuro, nas salas de aula, sempre pergunto para os professores o máximo que eu posso perguntar. [...] (**Cecília, estudante, 7° semestre, Educação Especial – diurno, IES pública**).

Desse modo, as ações autoformativas exigem que os estudantes, durante seu percurso formativo, coloquem-se em condições de aprender e tenham, de certa maneira, o controle do seu próprio processo, vivenciando, por vontade própria, experiências que reconheçam como capazes de contribuir com a sua aprendizagem de ser professor. Evidenciamos que, muitas vezes, os acadêmicos vivenciam, em seus processos formativos, ações que se caracterizam como heteroformativas, tendo em vista que há ausência do envolvimento e de comprometimento com a proposta em pauta (BOLZAN, 2015). Esta dinâmica decorre do descompasso entre o que o estudante tem como expectativa acerca das ações de formação e o que é proposto na dinâmica pedagógica. As narrativas dos estudantes assim expressam:

> [...] no início, quando a gente entra no primeiro semestre, fica uma certa confusão em relação às disciplinas, porque a gente tem Antropologia, tem uma série de disciplinas cuja importâcia não fica bem clara , e a gente só se dá conta lá no final do curso com outras disciplinas. E aí, às vezes, acho que é isso que acontece, muitas vezes [...] as pessoas não vão levando muito a sério por falta de passarem a informação certa. Mas, até agora, no sétimo semestre, venho percebendo que faz sentido sim, as disciplinas como elas têm vindo, vai fazendo gancho uma com a outra. (**Cecília, estudante, 7º semestre, Educação Especial - diurno, IES pública**).

> [...] O curso noturno é um curso a parte porque essas pessoas não são alunos profissionais, então essas pessoas têm uma vida durante o dia, e como eu digo, são transformistas durante a noite, porque se transformam em alunos. E acho que para alguns falta essa provocação de dizer: *"agora vocês são alunos, mas vocês não precisam ficar sentados recebendo, deixando que o professor despeje esse monte de coisa"*, mas fazer um tipo de aula que provoque, que ensine a buscar [...] ele precisa de um perfil para saber trabalhar com essa pessoa, ela está em uma transição, ela [...] vem de uma escola falha que não ensina a estudar, também despeja e faz a prova daquilo que despejou e quando ele vem para a Universidade ele vem esperando isso. (**Maria Eduarda, estudante, 4º semestre, Educação Especial - noturno, IES pública**).

Constatamos que a conotação heteroformativa do percurso na graduação se revela a partir de críticas relativas à dinâmica pedagógica em curso, em especial, acerca da ênfase teórica da formação. Vaillant e Marcelo (2012) problematizam que os estudantes tendem a descartar a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho docente, por considerarem estes menos importantes. Isso se deve ao fato de que esses conteúdos estão pautadas no

que os estudantes identificam como necessidade de conhecer de acordo com suas experiências e expectativas com relação à atuação profissional.

Corrobora esta discussão Gil (2012), ao indicar que "o adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Seleciona o foco de sua aprendizagem. Sua seleção é realista e natural, por isso, muitas vezes, nega-se a aprender o que os outros lhe impõem. Sua retenção tende a decrescer quando percebe que o conhecimento não pode ser aplicado imediatamente" (p. 13).

Nessa perspectiva, os estudantes expressam, em suas ideias, a preponderância da "teoria sobre a prática" nos currículos dos cursos, reiterando essa circunstância como um aspecto limitador dos processos de aprendizagem e de significação da atuação docente.

> [...] acho que tudo em uma teoria tem que ser colocado em prática. Se tudo fosse mais dinâmico, seria tudo mais fácil. [...]. É um pouco complicado isso, a teoria e a prática. A gente está vendo muito a teoria, teoria, teoria, desde o começo, mas a gente está vendo pouca prática. E quando a gente chegar lá fora vai ter que dar um jeito, vai ter que procurar mais, porque é a prática. Mas, dentro da sala de aula, às vezes falta um pouco (**Aline, estudante, 5° semestre, Educação Especial – diurno, IES pública).**

> Vejo mais exposição no Power point, poucos trabalham com a parte prática, é mais aquilo teórico. [...] acredito que a teoria é importante porque ela dá uma base, mas a prática também, a vivência pode te dar uma nova teoria, a partir da sua vivência pode construir novos saberes. Então acredito que deveria ser um curso mais prático, ainda mais que ele forma professores para trabalhar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. [...] Práticas que poderia utilizar na sala de aula, criar na sala de aula, em escolas públicas **(Marco Antônio, estudante, 8° semestre, Pedagogia – noturno, IES pública).**

Nesse sentido, declarações como "este curso carece de prática, é muito teórico"; "na teoria tudo é muito bonito, quero ver na prática"; "na prática a teoria é outra" (PETERNELLA e GALUCH, 2012, p. 21) são recorrentes nas discussões acerca da relação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores.

Observamos a fragilidade expressa nas narrativas discentes quanto às possibilidades de conferir sentido e significado aos estudos e às discussões desenvolvidas ao longo do curso, uma vez que suas vivências formativas nem sempre estão atreladas aos contextos de atuação profissional.

A formação na prática é muito mais que o desenvolvimento de habilidades operatórias para "fazer/efetuação", implica a capacidade de intervenção em

contextos “reais” e complexos; além da assunção de decisões diante de situações e problemas genuínos. Importa considerar que as teorias são marcos interpretativos que precisam ser recontextualizados, merecem, pois, ser analisados e questionados, uma vez que as teorias por si só não servem para resolver problemas práticos, considerando que não foram apenas concebidas para serem aplicadas, mas para serem reelaboradas por aqueles que vão utilizar-se delas em situações concretas.

> Eu tenho que fazer relações com a vida, com o cotidiano, puxando as memórias do magistério e, então, consigo aprender. Só lendo alguma coisa assim eu não consigo aprender. Isso para mim é estudar, ler é estudar, mas aprender realmente é quando eu consigo dar sentido àquilo que estou fazendo. (**Milene, estudante, 6º semestre, Pedagogia – diurno, IES pública**).

Cabe ainda referir que, as teorias educativas e educacionais são criadas a partir de distintos contextos socioculturais, logo precisam ser examinadas à luz de seus espaços e tempos concretos, ou seja, cada situação e contexto deve ser cuidadosamente avaliado, para que seus elementos possam ser incorporados, situando as práticas e as reconhecendo como espaço de conhecimento e, portanto, de aprendizagem. Na mesma direção, Vaillant e Marcelo (2012) indicam que uma das limitações que afetam o desenvolvimento das práticas profissionais refere-se ao que denominam como:

> [...] lacuna dos dois mundos, na qual estudantes costuma perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação na instituição de formação têm pouco a ver com os conhecimentos e práticas profissionais. Nesse caso, os estudantes costumam deslumbrar-se pela realidade e, quando se incorporam de novo à atividade acadêmica, começam a descartá-la por considerar menos importante a necessidade de certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático (p. 77).

Desse modo, o professor em formação inicial precisa estar exposto a processos capazes de favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na ação reflexiva, por meio da qual tenha condições de tomar decisões autônomas, bem como enfrentar com clareza as consequências dos encaminhamentos definidos para a realização do seu trabalho.

No conjunto das narrativas dos estudantes, podemos perceber a intensificação da produção de sentido acerca da docência, à medida que eles

elaboram suas experiências por meio de atividades extracurriculares, dos estágios, ou ainda no envolvimento em Programas voltados à docência, como é o caso do PIBID, os quais repercutem na própria opção pela docência e reafirmam a escolha profissional.

Nas palavras dos estudantes:

> Eu destacaria sem sobra de dúvida o PIBID, porque acho que o primeiro contato que eu tive fora as aulas aqui na F [IES pública] foi através do PIBID. Então, acho que eu destacaria a questão dos ateliês, destacaria dois aspectos: primeiro o trabalho em grupo que a gente tem na sala multi [...]E, a partir daí a gente planeja junto, a gente executa junto e no final de cada dia a gente elabora um relatório diário. Então, isso é uma questão muito importante do trabalho em equipe e é extremamente complicado, é muito difícil porque tem meninas com pensamentos diferentes, com formações diferentes, visões diferentes e a gente precisa se entender para conseguir em prol do mesmo objetivo. (**Lyvia, estudante, 6º semestre, Pedagogia - noturno, IES pública**).
>
> Eu acho que a questão do estágio em si, é uma hora que tu começas a tentar relacionar o que tu aprendeste nesses quatro, cinco anos e o que tu estás colocando em prática. [...] muitas vezes não é bem aquilo que a gente aprende, tem várias situações que tu chegas lá na sala de aula empolgada, leva uma atividade e os alunos simplesmente dizem assim: "*não vou fazer!*", "*e daí?*". É algo que te deixa, na hora tu ficas... "*tá e não vai fazer?*", "*vai ficar sem fazer?*". De que forma vou trabalhar isso para que eles comecem a ter gosto pelos trabalhos e também de que forma vou tentar desenvolver um trabalho que eles gostem de fazer, que eles possam interagir melhor. (**Karoline, estudante, 10° semestre, Pedagogia - noturno, IES pública)**
>
> [...] eu tive a oportunidade de estar trabalhando e fazer uma observação na cadeira de autismo, em uma clínica aqui em Santa. Era um trabalho remunerado em uma família para cuidar de um autista e eu pude aprender muita coisa com isso; me identifiquei muito, mas vi que é uma área complicada, delicada e você tem que ter, não digo nem o mínimo de conhecimento, tu tens que ter quase que o máximo de conhecimento, cada sujeito é um sujeito, cada especificidade é uma especificidade e cada autista é um autista. (**Jonas, estudante, 8º semestre, Educação Especial - noturno, IES pública**).

Diante dessas falas, evidenciamos que os estudantes, ao participarem de atividades típicas da docência na educação básica, estabelecem vínculos com o que aprenderam no curso de graduação. É possível referirmos que o conjunto de atividades ofertadas a eles, durante a realização de sua graduação, demarca a intencionalidade da formação, como constatamos em suas narrativas.

Estar implicado com determinada proposta formativa exige de o futuro licenciado ser desejante de se envolver e de participar desses momentos formativos. Para tanto, é fundamental que ele reconheça as necessidades e as exigências imbricadas na constituição da docência, de tal modo, que se mobilize na construção de subsídios para a consolidação da sua formação e de sua prática profissional.

As Instituições de Ensino, muitas vezes, exigem dos estudantes em formação que participem de ações que possam ser validadas, como horas atividades complementares de graduação (ACG), exigidas no próprio currículo do curso, mas estas atividades não garantem a presença e o aproveitamento efetivo deles. Muitos estudantes participam com a intenção de validar essas horas, conseguirem o certificado ou o atestado de participação, mas não estão implicados e comprometidos na ação na qual buscaram se envolver.

Nesse sentido, acreditamos que as iniciativas formativas precisam ser ofertadas e dinamizadas de modo que os estudantes possam reconhecer sua relevância para o incremento do percurso formativo, revelando como componente fundamental da formação a compreensão sobre os processos envolvidos no aprender a profissão. Os acadêmicos revelam que este processo precisa ser repensado e aprimorado na dinâmica formativa:

> Eu acho que uma coisa que falha em todos os currículos, eu acho que todo mundo deveria saber para que serve o ensino, a pesquisa e a extensão para ti e não para o lugar que tu vais trabalhar. Primeiro o que vai ser bom para ti e aí eu acho que todo mundo iria gostar de participar, não porquê da uma bolsa, [...] mas porque vai te fazer crescer, eu acho que faz parte da formação e te ajuda muito a entender o que é a formação. (**Camila S., estudante, 7° semestre, Pedagogia – noturno, IES comunitária**).

> [...] “Ah você tem que fazer DCG, você tem que fazer ACG, você tem que participar de um projeto de pesquisa porque é bom para a sua formação”. Eu não vi isso, eu tive isso porque o meu namorado falou, eu não vi isso no departamento, eu não vi isso em nenhum lugar. (...) por exemplo, eu estou no sétimo semestre e tem colegas minhas que estão sujeitas a não se formarem porque não fizeram DCG. Claro, que algumas delas a gente sabe que não foi por falta de informação, foi por falta de interesse. Mas eu acho, que às vezes, isso também contribui, porque a gente está em um processo de ensino e tudo é novo. Demora a ser assimilado, de entender que não são só as disciplinas que são importantes, que tem outras coisas na universidade que são interessantes, no Centro de Educação, que é interessante de se participar, e que, às vezes, não é sempre que se consegue informação assim, direta. (**Cecília, estudante, 7º semestre, Educação Especial - diurno, IES pública**).

Nessa perspectiva, entendemos que a instauração desse processo é influenciada pela cultura acadêmica, pelo contexto sociocultural, pela ambiência pessoal e institucional, configurando o substrato da contextualização do exercício profissional, que incide no modo como a produção de sentido sobre a docência vai sendo configurada.

As narrativas dos estudantes expressam elementos indicadores da organização do **trabalho pedagógico**[24], marcando as fragilidades e as potencialidades da dinâmica formativa instaurada nos cursos, o que evidencia a pertinência das discussões sobre os modos como as matrizes curriculares se constituem, a necessidade de (re)construção dos currículos, visando atender às demandas e às exigências dos processos formativos de cada curso/instituição e dos marcos legais que sustentam as diretrizes formativas.

Apontamentos finais

As discussões apresentadas neste recorte de pesquisa, delineiam a compreensão sobre o processo de aprender a ser professor, a partir da expressão das múltiplas vivências durante as trajetórias formativas, destacando-se os desafios e as exigências da formação inicial nas licenciaturas.

A compreensão acerca da produção de sentido sobre a docência nas licenciaturas exige-nos a consideração sobre as experiências compartilhadas nos contextos históricos, sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Por meio da apropriação dos significados sociais e culturais, é que se torna possível a produção de sentidos próprios, bem como a [re]significação de sentidos já produzidos.

O conjunto de possibilidades ofertadas e dinamizadas nos cursos de licenciatura (re)configuram as concepções de formação, influenciando os direcionamentos e redimensionamentos dos processos formativos. Evidenciamos, em nossos estudos, que a escolha pelo curso nem sempre é uma opção agregada, pelo menos inicialmente, a sentidos expressos pelos acadêmicos em relação à proposta de formação que lhes é ofertada. Essa circunstância leva-nos a questionar

[24] **Trabalho pedagógico** caracteriza-se como processo que envolve modos de organização e reorganização das estratégias didáticas; revela a necessária reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente (BOLZAN, 2012).

de que modo estes aspectos delineiam as concepções de formação que sustentam os percursos formativos dos estudantes, exigindo-nos ampliar estudos nesse campo.

A inserção no campo da Educação, por parte dos estudantes, é significativa, legitimando, em alguma medida, a escolha por aprofundarem seus conhecimentos no campo profissional. Contudo, a possibilidade dessa inserção não atinge a todos os estudantes dos cursos, mesmo considerando a oferta de atividades complementares de graduação ou as demais formas de inserção no campo de atuação docente viabilizadas pelas IES.

O conjunto de atividades de pesquisa, destacadas pelos estudantes que participam ou participaram por meio da inserção em grupos de estudos e/ou em projetos, desenvolvendo atividades de bolsista ou mesmo como membros voluntários em grupos pesquisa, permitiu o aprofundamento de temas relativos à docência, incrementando a autonomia implicada na atividade discente de estudo e promovendo o protagonismo docente.

Observamos que as atividades de extensão estão praticamente ausentes no cotidiano da formação. Isto lança os estudantes diante do desafio de pensar sobre pelo menos duas perspectivas em relação aos processos formativos. Primeiro, não há ofertas expressivas de atividades de extensão nos cursos, seja na forma de projetos, seja no destaque dado a atividades com esse caráter. Segundo, as atividades de extensão não são valorizadas como atividades de formação, logo a oferta é esporádica, tanto no interior dos cursos, como na universidade de maneira mais ampla.

As narrativas dos estudantes revelam a presença de uma tomada de consciência acerca dos desafios e exigências inerentes ao ser professor. Contudo, observamos que existe um predomínio das reflexões em torno da dinâmica pedagógica, indicando aspectos relacionados à organização da sala de aula, à relação com os futuros alunos, à avaliação escolar, à realização de transposição didática de conteúdos complexos, à diversidade de contextos e aos estilos de aprendizagem.

Desse modo, podemos inferir que a sala de aula e as atividades de ensino ainda são consideradas como uma tarefa primeira para o professor em formação inicial. Em diferentes momentos os sujeitos narram que é na relação com a prática de sala de aula que conseguem internalizar o significado de ser professor, produzindo possíveis novos sentidos acerca da docência. Todavia, é importante

considerarmos que o exercício docente coloca o professor em formação inicial diante de diversas circunstâncias, as quais exigem a demarcação de esforços direcionados a aspectos que ultrapassam a dinâmica de sala de aula, ampliando a compreensão acerca dos espaços pedagógicos.

Evidenciamos que a possibilidade de engajamento as atividades de pesquisa e extensão são oportunidades que demarcam diferenças na formação, indicando que essas vivências não apenas ampliam os horizontes da profissão, como caracterizam um processo formativo tão significativo quanto estar na sala de aula na universidade. Portanto, a vivência da alternância pedagógica na formação é fonte de amplificação de sentidos para o estudante/futuro professor, considerando-a como o processo de retomada de si e do fazer docente, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir à docência (BOLZAN, 2012). Destacamos que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão revela-se como elemento capaz de minimizar a dissonância entre teoria e prática nos currículos dos cursos.

Consideramos, portanto, que as experiências formativas necessitam ser ofertadas e dinamizadas de modo que os estudantes possam reconhecê-las como componentes fundamentais da formação, sendo capazes de analisar seu próprio percurso formativo, em uma perspectiva metaformativa.

Por fim, acreditamos que as propostas de formação necessitam ser repensadas, atentando à multiplicidade de sujeitos e dos seus contextos. Precisamos, pois, de uma visão ampliada de docência, a partir da criação de espaços de reflexão crítica sobre o trabalho docente nos cursos. Tal ideia exige-nos uma postura de vigilância epistemológica e metodológica, capaz de aprofundar as relações entre pesquisa e educação, intervenção e propostas de formação, considerando as singularidades de cada espaço/tempo de formação, bem como as culturas acadêmicas que se delineiam no contexto da universidade.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. M. (2011). Estética da Criação Verbal. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Bakhtin, M. M. (2012). Para uma filosofia do ato responsável. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Bolzan, D. P. V. (2002). Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre, Mediação.

Bolzan, D. P. V. Verbetes. (2006). In: Morosini, M. Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário. v. 2. Brasília, DF: RIES/INEP, p. 381; p. 386.

Bolzan, D. P. V. (2012). Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: Pullin, E. M. M. P.; Berbel, N. A. N. (Orgs.). Pesquisas em Educação*: inquietações e desafios.*pp.564). Londrina: EDUEL.

Bolzan, D. P. V. (2015). Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. Relatório do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM.

Bolzan, D. P. V.; Powaczuk, A. C. H. (2017). Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr.

Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (1995). Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Clandini, D.J.; Connelly, F.M. (2011). Pesquisa narrativa: experiencia e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: 2011.

Davidov, V; Markova. (1987). La concepcion de la actividad de estúdio de los escolares. In: Davidov, V; shuare. M.. La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS. Editorial Progresso, impresso en la URSS.

Freitas, M. T. A. (Org.). (2000). Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica. [S.l.: s.n.].

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP: n. 116, p. 21-39, jul.

Freitas, M. T. A.; Ramos, B. S. (2010). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora, MG: UFJF.

Gil, A. C. (2012). Didática no Ensino Superior. 1 ed. 7.reimp. São Paulo, SP: Atlas.

Heller, Agnes. (1982). La teoria de los sentimientos. 2. ed. Editorial Eqtamara, S.A. Barcelona.

Heller, Agnes. (1991). Sociologia de la vida cotidiana. Impresso em Nova-grafick s/a., Puigcerd127, 08019- Barcelona.

Isaia, S. Bolzan, D.P.V. (2008). Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. Linhas Críticas. Brasília, DF: v. 14, n. 26, p. 43-58.

Jovchelovitch, S.; Bauer, M.W. Entrevista narrativa. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 12ed. Petrópolis: Vozes, p. 90–113.

Leontiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cartago de México.

Marcelo García, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto.

Peternella, A.; Galuch, M. T. B. (2012). A relação teoria e prática na formação do pedagogo. Maringá, PR: Eduem.

Powaczuk, A. C. H. (2012). Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Vaillant, D.; Marcelo, C. (2012). Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: UTFPR.

Wertsch, J. V. (1993). Voces de la mente – Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

Vygotski, L. S. (1991). Obras escogidas I. Madrid: Visor, v 1.

Vygotski, L. S. (1994). Formação social da mente. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1995). Obras escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor.

CAPÍTULO XI – Caminhos da interdisciplinaridade: balanço de uma trajetória colaborativa de pesquisa e ensino na pós-graduação

Ivan Fortunato & Claudio Luis de Camargo Penteado

Neste capítulo, buscamos refletir sobre os caminhos da pesquisa interdisciplinar a partir de nossos trabalhos desenvolvidos em parceria, e publicados ao longo dos últimos anos, envolvendo múltiplos temas, variadas fontes teóricas e diversos caminhos metodológicos que cruzam diferentes fronteiras do conhecimento disciplinar. Nossa particular experiência com a pesquisa interdisciplinar, desenvolvida em parceria desde 2010, tem evidenciado resistência(s) pela própria comunidade acadêmica para se fazer compreendida e aceita. Por outro lado, tal oposição tem levado à interdisciplinaridade a buscar por uma identidade, criando conceitos e métodos próprios. Em outras palavras, existe uma batalha ideológica por tornar a própria pesquisa interdisciplinar uma grande área do conhecimento. E isso é, em si, problemático, principalmente do ponto de vista epistemológico.

Podemos listar como problema o fato de que, ao se tornar uma grande área, o interdisciplinar torna-se, paradoxalmente, um campo fechado, carregando com si os vícios e regras dos campos disciplinares. Os referenciais aceitos e os métodos válidos passam a ser próprios, fechando-se ao diálogo com outros campos, outras metodologias, outras perspectivas teóricas – o que seria prerrogativa fundamental da pesquisa interdisciplinar.

Nosso propósito aqui é ponderar a respeito dos avanços e retrocessos do campo interdisciplinar, tendo como objetivo fomentar a discussão epistemológica. Como método, utilizamos a escala Likert (1932) para fazer uma análise crítica de nossa própria produção (que se pretende) interdisciplinar, e de nosso trabalho colaborativo no ensino da pós-graduação de um curso interdisciplinar. Ao trazer para este trabalho nosso trabalho em parceria (de pesquisadores com formações diferentes, mas dispostos a construção de diálogos interdisciplinares) esperamos poder analisar o que vimos construindo a partir do seguinte ponto de vista: estaríamos promovendo intersaberes, ou nossas pesquisas apenas colaboram com a consolidação de um campo interdisciplinar, encerrado em suas teorias e metodologias?

Nesse sentido, este texto tem o objetivo de fazer um (metafórico) mergulho etnográfico para ponderar a respeito dos avanços e retrocessos do campo interdisciplinar, tendo como objetivo fomentar a discussão epistemológica, a partir de nossas vivências, descobertas, erros e acertos. Para fazer essa revisão, fazemos um diálogo com os problemas e desafios das práticas interdisciplinares de pesquisa, identificados por Teixeira (2004): organização e coordenação da pesquisa; comunicação e à linguagem entre os pesquisadores; ciências e epistemologia; e certificação científica do conhecimento interdisciplinar.

A partir de uma análise crítica de nossa própria produção (que se pretende) interdisciplinar e de nosso trabalho colaborativo no ensino da pós-graduação de um programa interdisciplinar, apresentamos uma revisão dos diálogos interdisciplinares, de encontros e desencontros teóricos, os desafios de construção de metodologias conjuntas e as estratégias de aprendizagem desenvolvidas com os alunos e alunas de doutorado. Intencionamos instigar a busca por estratégias inovadoras e reflexivas, que são a gênese do conhecimento interdisciplinar, de ensino aprendizagem na formação de pesquisadores acadêmicos interdisciplinares. Ao final, sem a expectativa de encerrar a reflexão, mas pelo contrário, colaborar com o debate interdisciplinar e provocar a própria área para que ela não se feche e se torne, paradoxalmente, um campo científico disciplinar, ou seja, um campo fechado.

Do desafio interdisciplinar

Se tomarmos como certa a metáfora das fronteiras das disciplinas (cf. Rubin-Oliveira e Franco, 2015), quando o interdisciplinar se fecha em si mesmo, evidencia-se que não há porosidade nas fronteiras, mas, metaforicamente, trincheiras do saber, que se constitui como um campo do saber fazer. Seguro dentro de seu território, portanto, o campo interdisciplinar passa a ser edificado em si mesmo, fortalecendo-se, solidificando-se, mas, não se abrindo às contribuições de outras disciplinas, retomando a condição de um saber reducionista (cf. Morin, 2000). Se, por um lado, a(s) resistência(s) à pesquisa interdisciplinar tem levado a esse enclausuramento, por outro, não é possível prescindir da busca que Brandão (2016) chamou de “intersaberes”. Mesmo sem definir o conceito, a autora tende a pressupor que a interdisciplinaridade somente acontece quando se abre às mais distintas formas de conhecer. Eis o grande desafio interdisciplinar: se constituir enquanto campo, sem ficar preso dentro do habitus do campo.

Teixeira (2004) identifica que, no início do século XXI, o conhecimento científico encontra-se cada vez mais subdividido em diversos setores especializados. Segundo o autor, cada um desses setores perdeu a capacidade de se comunicar e adotaram uma linguagem específica, que somente pode ser compreendida por especialistas do setor ou de áreas próximas. Essa linguagem foi nomeada pelo autor de “torre de Babel”, na qual cada setor se propõe a estudar seus minúsculos problemas, sem se preocupar com as relações e consequências para outros domínios do conhecimento científico.

A pesquisa interdisciplinar surge como uma possibilidade de superação desse obstáculo, por meio da integração e colaboração de diferentes áreas do conhecimento na produção de conhecimento científico. Se não há um consenso sobre a definição de interdisciplinaridade, a qualificação apresentada por Aboelela et al. (2007), construída a partir de um estudo bibliográfico de diferentes práticas de pesquisa interdisciplinar, parece dar conta de esclarecer nosso próprio entendimento sobre as particularidades da interdisciplinaridade. Os autores assim anotaram:

> Pesquisa interdisciplinar é qualquer estudo ou grupo de estudos realizados por pesquisadores de duas ou mais disciplinas científicas distintas. A pesquisa é baseada em um modelo conceitual que liga ou integra frameworks dessas disciplinas, utiliza o design e metodologia que não se limita a um campo de pesquisa, e requer o uso de perspectivas e habilidades das disciplinas envolvidas através das múltiplas fases do processo de pesquisa (Aboelela et al., 2007, p. 341).

Apesar do progresso da prática interdisciplinar nos últimos anos, que pode ser verificado na proliferação de congressos com características interdisciplinares, ou então o aumento de periódicos de perfil interdisciplinar e o crescimento do número de programas de pós-graduação interdisciplinares. Contudo, como advertem Miller et al. (2008), muitos desses esforços são dificultados por uma série de problemas, incluindo uma tendência a privilegiar uma única perspectiva epistemológica e disciplinar. Esse privilégio de uma única perspectiva disciplinar ou epistemológica, limita a variedade potencial de conhecimento científico interdisciplinar.

As práticas científicas disciplinares, estruturadas pelo habitus do campo, impõem como problemas e desafios para as pesquisas interdisciplinares. Nesse contexto, fruto de um encontro casual entre dois entusiastas pela experimentação de novas possibilidades de pesquisa interdisciplinar, começamos nossa colaboração

(Penteado e Fortunato, 2010) apenas tateando por uma ideia embrionária de unir esforços em prol de um tema comum que balizava nosso encontro intelectual em torno da temática ambiental. De um lado, um enfoque sociopolítico; do outro, uma abordagem crítica da educação ambiental. Desse encontro, nasceu uma agenda de pesquisa ampla de colaboração entre nossos temas de pesquisa (Penteado e Fortunato, 2017; 2015; 2014; 2011; Fortunato e Penteado, 2015; 2013; 2011), às vezes incorporando perspectivas de novos colaboradores (Valiengo, Penteado e Fortunato, 2019; Travassos, Penteado e Fortunato, 2017).

Da autoanálise da produção (possivelmente) interdisciplinar

Ao longo dos últimos anos, precisamente desde 2010, publicamos, em conjunto, 12 trabalhos, sendo 10 artigos em periódicos e dois (02) capítulos de livros. Os dados destes trabalhos (autores, título, local de publicação, edição, volume, páginas, ano e classificação interdisciplinar webqualis e objetivos) estão sistematizados no quadro 01.

Quadro 01: Dados da produção "interdisciplinar" a ser analisada.

Artigo	Autores	Título	Publicação	Webqualis[25]	Objetivos
A. 1	VALIENGO, C. B.; PENTEADO, C. L. C. ; FORTUNATO, I.	Pesquisa sobre e com movimentos sociais.	SINERGIA (IFSP. ONLINE), 2019. [no prelo]	B2	Refletir criticamente sobre a pesquisa acadêmica sobre movimentos sociais, com um foco mais específico nos coletivos de comunicação.
A. 2	TRAVASSOS, L.; PENTEADO, C. L. C. ; FORTUNATO, I.	Urbanização desigual: rios, mídia e modernização ecológica.	ESPACIO ABIERTO (CARACAS. 1992), v. 26, p. 62-81, 2017.	B1	Investigar a cobertura dos meios de comunicação sobre a situação dos rios e córregos em São Paulo e a intervenção do poder público
A. 3	PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I.	Sobre a importância das pesquisas que relacionam cultura de massas, mídia e política.	AURORA (PUCSP. ONLINE), v. 10, p. 7-12, 2017.	B3	Elencar alguns importantes achados que derivam da pesquisa que inter-relaciona a ideia de cultura de massas, com a área de política e a circulação de informações pela mídia
A. 4	PENTEADO, C. L. C.; SOUZA, P. R. E.; FORTUNATO, I.; SILVEIRA, S. A.	Connectivity Public Policy in the Network Society: The Case of WiFi Livre SP	Studies in Media and Communications. 12ed. Emerald Group Publishing Limited, p. 299-314, 2016	Livro não avaliado	Aferir a eficácia do WiFi Livre SP como Política Pública, a partir da percepção do usuário

[25] Considerado o índice à época da submissão, da área de avaliação Interdisciplinar.

A. 5	PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I.	Mídia e políticas públicas: possíveis campos exploratórios	Revista Brasileira de Ciências Sociais (Online), v. 30, p. 129-141, 2015	A1	Inferir a relação entre a cobertura da mídia e o processo dessas políticas na sociedade brasileira contemporânea
A. 6	FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C.	Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo	ETD. Educação Temática Digital, v. 17, p. 377-393, 2015	B1	Apresentar algumas críticas ao conteúdo midiático que atua como uma espécie de concorrência desleal ao trabalho educativo realizado nas escolas e universidades
A. 7	PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I.	Campanhas eleitorais: senhoras e senhores, o espetáculo começou	Líbero (FACASPER), v. 17, p. 77-88, 2014	B2	Indicar que, ao se privilegiar a gramática do entretenimento, temos a banalização do debate eleitoral, levando a um desencantamento com a política
A. 8	FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C.	Educação, percepção ambiental e interferência midiática: a energia como exemplo	Communicare (São Paulo), v. 13, p. 147-159, 2013	B4	Apresentar a hipótese de que o paradoxo presente nas contradições relacionadas à Energia é resultado de percepção fragmentada, que reduz toda cadeia energética – da produção aos seus impactos – a uma única dimensão de sua complexidade: a econômica, seguindo o paradigma dominante
A. 9	PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I.	Política e Internet: novos modi operandi	Café com PP: novas abordagens de políticas públicas no Brasil. Santo André: UFABC, p. 105-120, 2012	Livro não avaliado	Identificar formas de se comunicar política pela internet
A. 10	FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C.	Mídia, energia e ambiente: sustentabilidade ou publicidade na Hora do Planeta?	Ghrebh-, v. 17, p. 4-24, 2011	B2	Mostrar que a campanha "A Hora do Planeta", e suas formas de mobilização para a promoção da consciência ambiental, acaba não promovendo a formação de uma consciência ambiental, pois banaliza o debate em torno dessa questão, o que demanda novas estratégias de comunicação para sustentabilidade
A. 11	PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I.	Comunicação pela internet e o debate eleitoral: a energia na campanha presidencial brasileira de 2010	Líbero (FACASPER), v. 14, p. 77-90, 2011	B2	Criticar o uso inexpressivo das potencialidades comunicativas da Internet, que não amplia o debate político sobre questões relevantes, porque camuflado pelo marketing eleitoral.
A. 12	PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I.	Crise ambiental e percepção: fragmentação ou complexidade?	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 24, p. 413-427, 2010	B4	Avaliar a ideia de crise ambiental pela perspectiva da percepção de universitários sobre o meio ambiente.

Fonte: dados da pesquisa.

Para análise dos dados de nossa produção conjunta, apresentados no quadro 01, traçamos um diálogo com os problemas e desafios das práticas interdisciplinares

de pesquisa, identificados por Teixeira (2004) que, em essência, podem ser entendidos da seguinte maneira:

> **D.1** Organização e coordenação da pesquisa: do ponto de vista teórico-científico, alcançar uma matriz interpretativa que é mais ou menos consensual, coletiva e global do objeto de pesquisa, e estabelecer um organograma coerente e articulado das questões e operações de pesquisas no sentido de apreender o objeto;
>
> **D.2** Comunicação e à linguagem entre os pesquisadores: uso de uma metodologia sistêmica, na qual o objeto de estudo é compreendido de forma global, mas composto de elementos diversificados, além de criar uma espécie de "grade de tradução" para conceitos específicos das áreas disciplinares de origem;
>
> **D.3** Ciências e epistemologia: construção de uma problemática comum e progressiva, ou seja, confrontação disciplinar, formulação conjunta de questões pelas diferentes disciplinas envolvidas. Este desafio trata da busca por um "diálogo interdisciplinar", qual seja, a utilização de aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, não se limitando ao uso de referenciais interdisciplinares (por exemplo: comunicação política, educação ambiental etc.);
>
> **D.4** Certificação científica do conhecimento interdisciplinar: reconhecimento na avaliação científica pelo "tribunal dos pares", e consequente publicação em periódico qualificado.

Como forma de sistematizar a pesquisa, utilizamos a escala Likert (1932) para responder à seguinte pergunta: cada uma de nossas pesquisas, desenvolvidas e publicadas ao longo dos anos, conseguiu superar plenamente cada problema ou desafio apontado por Teixeira (2004)?

Assim, as respostas poderiam ser (5) concordamos plenamente, (4) concordamos parcialmente, (3) indecisos, (2) discordamos parcialmente ou (1) discordamos plenamente. No entanto, Likert, Roslow e Murphy (1993) atualizaram a escala, recomendando o uso dos seguintes símbolos "(+) + ? – (–)", respectivamente. Dessa forma, ao cotejar cada um dos quatro (04) problemas e desafios com nossos 12 trabalhos, chegamos à avaliação global discriminada no quadro 02.

Quadro 02: Dados da produção "interdisciplinar" a ser analisada.

TEXTOS	PROBLEMAS E DESAFIOS DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE PESQUISA			
	D.1	D.2	D.3	D.4
A. 1	(+)	+	+	?
A. 2	(+)	(+)	(+)	(+)
A. 3	(+)	+	+	(+)
A. 4	+	?	?	+
A. 5	+	+	+	+
A. 6	(+)	(+)	(+)	?
A. 7	(+)	+	?	(+)
A. 8	(+)	+	+	(+)
A. 9	+	+	+	(+)
A. 10	(+)	+	+	(+)
A. 11	+	+	+	(+)
A. 12	+	?	?	(+)

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar o quadro 02, verificamos que dos 48 cruzamentos possíveis, 41 foram percebidos por nós, autores das pesquisas, como desafios ou problemas superados ou plenamente superados. Assim, apenas sete (07) itens não foram percebidos como problemas e desafios que não temos a certeza de ter superado. O quadro 02 expõe, ainda que superamos o desafio primeiro (D.1), que diz respeito a alcançar um consenso com relação ao objeto principal da pesquisa e a definição dos papéis e da responsabilidade de cada um na condução dos trabalhos para operacionalizar a pesquisa.

Os desafios ou problemas expressos pelos códigos D.2. e D.3, respectivamente, a elaboração de uma "grade de tradução" para conceitos e a formulação conjunta de questões foram percebidas, em sua maioria, apenas como "superados". Dois pontos de interrogação (?) foram anotados no D.2, especialmente porque, nos artigos assinalados, parece que apenas um campo disciplinar mobilizou a pesquisa, não sendo necessário, portanto, investir na "tradução" de conceitos para o diálogo interdisciplinar. Enquanto o A.1 teve como objeto a "percepção ambiental",

o A.9 teve como meta mensurar a eficácia de uma política pública a partir da ótica do usuário, não havendo, dessa forma, uma efetiva ligação dos saberes. Mesmo assim, conseguimos trabalhar em conjunto, a partir de áreas de formação distintas.

Com relação ao item D.3, no processo de autoanalisar nossa produção, verificamos que os mesmos artigos supracitados (A1. e A. 9) parecem ter sido elaborados em uma perspectiva disciplinar, não provocando a confrontação entre essas, pois, a pergunta inicial em cada um dos artigos não foi dialogada, mas apresentada por um de nós. Dessa forma, mesmo que na colaboração da construção da pesquisa tenha havido confronto particular de nossa formação inicial com o objeto proposto, fica a dúvida se o desafio interdisciplinar tenha sido superado ou deixado de lado. Neste desafio, que reflete o uso do diálogo interdisciplinar, com a adoção (ou não) de mais de um campo de conhecimento, é possível identificar que a maioria dos trabalhos buscou essa interação entre disciplinas diferentes, sendo que somente em A.4 houve um fechamento em torno de um campo de conhecimento, a comunicação política, que reflete um diálogo entre os campos da Ciência Política e Comunicação, que, no entanto, já se consolidou com a construção de teorias e metodologias próprias empregadas neste capítulo.

Por fim, em D.4, que trata da aprovação do artigo em periódicos que utilizam do sistema de avaliação por pares, consideramos que o desafio/problema foi plenamente superado nos casos em que o artigo foi aceito na primeira submissão, sem ressalvas. Os manuscritos que foram aceitos na primeira submissão, após pequenos ajustes, foram percebidos como uma superação do desafio/problema.

No entanto, nesta coluna D.4 aparecem dois artigos percebidos como uma incerteza do desafio do tribunal dos pares tendo sido superado. Tratam-se dos artigos A.1 e A.3. Com relação ao A.1, o artigo foi submetido a um periódico estrangeiro que aceita artigos em português, mas, depois de mais de seis meses sem qualquer retorno dos editores, teve a submissão retirada e submetido a um periódico nacional que, após alguns meses em análise, o rejeitou por estar fora de escopo. Já o A.3 trata-se da única produção até o momento que havia recebido duas rejeições por periódicos distintos que adotam o sistema de avaliação por pares. Tomamos cada negativa como oportunidade de revisitar o manuscrito, com o propósito de torná-lo (talvez) mais claro. Isso pode ter acontecido porque esse trabalho em questão talvez seja o mais evidente exemplo de interdisciplinaridade proposta e alcançada por nós: por meio de uma análise de nossa própria ação

docente, tomamos conceitos da educação, do ensino, da comunicação, da sociologia, do marketing etc. para tentar equalizar uma situação de saturação da prática pedagógica secular (ainda) adotada pelas instituições de ensino, frente à fruição do entretenimento midiático, cada vez mais acessível.

Complementando a autoanálise e a reflexão de nossa trajetória, buscamos compartilhar com estudantes de doutorado do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (da Universidade Federal do ABC) um pouco de nossas experiências e, ao mesmo tempo, provocar inquietações intelectuais, de forma a estimular uma reflexão crítica sobre suas próprias pesquisas de doutoramento (em fase de projeto ou inicial), além de expor os desafios e os problemas de fazer pesquisa interdisciplinar no Brasil.

Assim, pensamos uma disciplina estruturada em dois blocos temáticos. Um bloco inicial voltado para a discussão em torno da operacionalização (ou não) do conceito de interdisciplinaridade, seus desafios práticos e epistemológicos, assim como os dilemas enfrentados pelos pesquisadores interdisciplinares na formação de suas pesquisas, na organização do trabalho prático, na aplicação da metodologia e no processo de apresentação dos resultados, seja em congressos acadêmicos ou periódicos. O segundo bloco temático buscou introduzir a reflexão de pensadores de diferentes campos do conhecimento sobre temáticas que gravitam em torno da produção do conhecimento em geral e científico. A trajetória desse caminho reflexivo passou pela discussão da autoria dentro da uma obra (Demo, 2016), o rizoma dos platôs de Deleuze e Guatarri (2000) e seus processos de desterritorialização e reterritorialização, a subjetividade do conhecimento da biologia cognitiva de Maturana (2001) e terminamos na proposta de complexidade do conhecimento do conhecimento de Morin (1999).

Essa experiência se mostrou interessante, pois, inicialmente, era possível ver a inquietação e incômodo desses estudantes em lidar com uma nova bibliografia, que questiona o modelo de produção do conhecimento tradicional, provocando intensos e produtivos debates a respeito de ciência – epistemologia, teoria, métodos e resultados. Assim, ao final do curso, propusemos um desafio: seria possível produzir uma forma de conhecimento, que ultrapasse a rigidez da ciência “objetiva” da modernidade, e permita o diálogo de saberes? Em resposta à nossa provocação, vimos as atividades finais sendo apresentadas em diferentes formações, todas partindo de propostas criativas, inovadoras e inspiradoras, combinando elementos

científicos e artísticos e do empirismo, sinalizando uma possibilidade de ir além das fronteiras das normas acadêmicas formais

Também identificamos dilemas que encontramos nesse desafio de produzir uma ciência que se pretende interdisciplinar, que, se no fim do século XX emergia como novo paradigma, após mais de uma década deste século, ainda revela armadilhas de entrincheiramento em formação de novas áreas específicas (multidisciplinares) do conhecimento. Trata-se da propositura – e até a imposição – de métodos e teorias próprios, assim como uma reação do campo disciplinar por meio de investimento em uma especialização tecnicista encontrada em diversas disciplinas do campo das ciências humanas e sociais.

Considerações finais

Ao colocar em xeque nossa própria produção elaborada em conjunto, em uma parceria que envolve pesquisadores de áreas distintas, verificamos que temos trabalhado para a superação dos desafios e problemas (teórico-metodológicos) da interdisciplinaridade. Cabe, portanto, retomar a questão feita no começo deste capítulo: estaríamos promovendo intersaberes, ou nossas pesquisas apenas colaboram com a consolidação de um campo interdisciplinar, encerrado em suas teorias e metodologias?

Poderíamos afirmar que estamos caminhando, sempre em trilhas instáveis e contingentes, em direção a uma interdisciplinaridade. Isso pode ser evidenciado pela maioria de nossas atividades, que têm conseguido superar os obstáculos, sem se fechar em novos campos que nascem da interdisciplinaridade e logo forjam suas trincheiras. Mas, essa trajetória é apenas um começo no qual muitas resistências e dificuldades ainda estão por vir, principalmente com o processo de institucionalização dos saberes e forças conservadoras reacionárias ao diálogo de saberes interdisciplinar.

Ao final, do confronto de nossa produção passada com a percepção de nossa prática atual como docentes e pesquisadores em busca da interdisciplinaridade, podemos admitir que o caminho não é fácil, tampouco claro. Apesar de poucas interrogações terem emergido quando cotejamos nossos manuscritos com os desafios/problemas elencados no começo do século – quando a interdisciplinaridade já se evidenciava como uma forma eloquente de pesquisa no Brasil – ainda estamos longe de garantir uma produção de pesquisa efetivamente interdisciplinar. Mas, nas

provocações que lançamos nas salas de aula da pós-graduação, e nas perguntas que formulamos a partir de resultados obtidos sempre parcialmente, esperamos contribuir para que o debate sobre o que é pesquisa interdisciplinar não se encerre. Pois, aí, existe o risco da área descansar em sua própria fronteira, como mais um campo disciplinar.

Referências

BRANDÃO, L. de L. As Humanidades em face das Ciências; as Poéticas em face dos Métodos: provocações e desafios. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, Brasília, v. 13, n. 31, p. 321-340, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs:* capitalismos e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2000.

DEMO, P. *Metamorfoses, glórias e incompletudes do autor.* São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C. Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. *Educação Temática Digital (ETD),* Campinas, v. 17, p. 377-393, 2015.

FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C. Educação, percepção ambiental e interferência midiática: a energia como exemplo. *Communicare*, São Paulo, v. 13, p. 147-159, 2013.

FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C. Mídia, energia e ambiente: sustentabilidade ou publicidade na Hora do Planeta? *Ghrebh-*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 4-24, 2011.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LIKERT, R.; ROSLOW, S.; MURPHY, G. A simple and reliable method of scoring the Thurstone attitude scales. *Personnel Psychology,* v. 46, p. 689-690, 1993.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. *O Método 3:* o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. Sobre a importância das pesquisas que relacionam cultura de massas, mídia e política. *Aurora,* v. 10, p. 7-12, 2017.

PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. Mídias e políticas públicas: possíveis campos exploratórios. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, p. 129-141, 2015.

PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. Campanhas eleitorais: senhoras e senhores, o espetáculo começou. *Líbero (FASCAPER),* São Paulo, v. 17, p. 77-88, 2014.

PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. Comunicação pela internet e o debate eleitoral: a energia na campanha presidencial brasileira de 2010. *Líbero,* São Paulo, v. 14, p. 77-90, 2011.

PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. Crise ambiental e percepção: fragmentação ou complexidade?! *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação,* v. 24, p. 413-427, 2010.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; FRANCO, M. E. D. P. Produção de conhecimento interdisciplinar: contextos e pretextos em programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, Brasília, v. 12, n. 27, p. 15-35, 2015.

TEIXEIRA, Olívio Alberto. Interdisciplinaridade: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 1, p. 57-69, 2004.

TRAVASSOS, L.; PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. . Urbanização desigual: rios, mídia e modernização ecológica. *Espacio Abierto*, Caracas, v. 26, p. 62-81, 2017.

VALIENGO, C. B.; PENTEADO, C. L. C.; FORTUNATO, I. . Pesquisa sobre e com movimentos sociais. *Sinergia,* São Paulo, 2019. [no prelo]

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- - - - -

CAPÍTULO XII - FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: TEORIAS E PRÁTICAS

Flávia Wagner & Maria Isabel da Cunha

INTRODUÇÃO

Nos países ibéricos, o professor universitário no início da carreira corresponde a postos que indicam uma iniciação, envolvendo uma tutoria, reconhecendo que esse docente está em fase de consolidação profissional. Na realidade brasileira (assim como a portuguesa e a espanhola), os concursos de ingresso assumem diferentes níveis em função da titulação do candidato. Há jovens recém integrantes da carreira universitária quase no topo da sua progressividade. Entretanto, "(...) em geral, não possuem formação pedagógica, nem estudos próprios sobre sua docência e nem experiência na sua área específica, no entanto, apresentam uma elevada formação investigativa" (Cunha, 2010, p. 68). Ao contrário de outros países. No Reino Unido, Noruega, Suécia, Finlândia, Austrália a formação pedagógica é necessária para a contratação e progressão de carreira (Zabalza, 2012).

Na intenção de fazer uma ruptura com essa tendência, assumimos que esta condição é insuficiente para o professor, que não está instrumentalizado para assumir as aulas universitária somente com a titulação e o conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. Dado este hiato na formação inicial, há necessidade de uma quando ingressam no ensino superior.

No entanto, temos a pretensão de ir além das usuais formações continuadas presentes na maioria das IES no Brasil que se assentam nas mesmas prescrições que criticam. São poucas as iniciativas que fundamentam a formação continuada dos professores universitários e que as acompanhem nos seus desdobramentos. As ações de formação nem sempre são objeto de avaliação de percurso e, muitas vezes, sua eficácia é questionada, especialmente em relação aos recursos econômicos disponibilizados pelas universidades para tal fim. Para muitas instituições, a formação continuada profissional ainda é responsabilidade individual do professor.

Os problemas evidenciados no Brasil também estão em outros contextos, como lembra Zabalza (2011), com base na realidade espanhola:

> (...) na ausência de políticas de formação, a formação é voluntária, no entanto, com baixa participação por parte do professor; em segundo lugar, são planejadas distantes das necessidades do processo formativo dos estudantes e das necessidades de formação dos professores. Em terceiro lugar, a oferta formativa habitual das universidades possui escasso valor de retorno acadêmico e de *status*, de pouco servem, na hora de melhorar o *curriculum vitae* do professor (p. 77).

Para enfrentar essa problemática envidamos esforços procurando apresentar teorias e práticas de formação continuada que auxiliem gestores e professores a refletiremsobre o sentido da formação continuada, incluindo a necessidades de formação, a formação formal, a não formal e a informal. Tratamos, ainda, das abordagens centralizada, semicentralizada e descentralizada dos programas de formação continuada. Por fim, procuramos explicitar práticas de formação continuada com referências numa educação emancipatórias no Brasil e em Portugal.

TEORIAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

No final do Seculo XX, decada de 90, foi forte o discurso pedagógico junto a docentes, técnicos e pesquisadores para redefinir a terminologia que até então era usada como: capacitação, reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento. Novas denominações foram propostas envolvendo educação permanente, formação continuada e profissionalização docente. André (2002) enfatiza a exigência de uma análise permanente desses termos e argumenta:

> 1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos “moldes” seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais (p. 24).

Entre os estudos apontados, optamos por usar o termo formação continuada por compreendâ-la não só como um dever mas também um direito da pessoa, uma prática reflexiva que abrange as dimensões sociopolíticas da instituição e as competências próprias da profissão professor universitário. Há um processo dinâmico que, ocorre ao longo da trajetória profissional, que vai adequando sua formação às exigências e necessidades de mudanças na sua atividade profissional. Rodrigues (2006, p. 31) nos ajuda a esclarecer o conceito de formação dizendo que

> implica na interioridade de conhecimentos, no processo de mudança de comportamentos e de atitudes que envolvem adultos, portadores de biografias e de projetos de vida, econômica e socialmente inseridos, conduz a uma apropriação individual dos saberes, dando lugar as transformações atitudinais e a re-investimentos na prática de vida.

A autora, em seus estudos, vai além do conceito de formação e oferece uma explicitação do significado de "formação profissional continuada de professores", afirmando que

> (…) são processos que melhoram o conhecimento, as capacidades e as atitudes dos professores no sentido de incrementar as suas autonomias e responsabilidade profissionais, quer enquanto indivíduos, quer como membros de um coletivo contextualizado numa comunidade educativa e, tanto no plano político do controle das suas condições de trabalho e de maior participação nas decisões educativas, como no plano científico-técnico, traduzindo-se numa maior capacidade para questionar, analisar, interpretar as situações pedagógicas em que se envolve, produzindo conhecimento próprio por via de reflexão e da atividade de pesquisa (Rodrigues, 2006, p. 34).

Sendo assim, a formação continuada se constitui num meio de atualização dos conhecimentos profissionais e das competências exigidas nos vários domínios da ação educativa, que se dá num *continuum,* e que vai se constituindo no exercício da trajetória docente. Essa, muitas vezes, se instituiu com base em exemplos dos docentes que marcaram a vida estudantil do professsor e também na partilha com colegas no espaço universitário.

Portanto, a formação continuada não se restringe a uma visão de método e de técnicas para ensinar, mas inclui a compreensão de um movimento que extrapola

a sala de aula e se inscreve na perspectiva das ações educativas da sociedade em geral.

Nesse sentido, acredita-se que formação continuada, para ter significado, precisa ter a premissa de Marcelo Garcia (1999, p. 254) quando aponta que "a formação eficaz é aquela gerada no contexto (...), a partir do exercício pleno da autonomia e responsabilidade profissional e com o objetivo de aperfeiçoamento institucional", pois é no próprio trabalho que surgem novos desafios a serem enfrentados pelo docente. Dessa forma, é necessária a proposição de processos que se constituam num verdadeiro *continuum,* a fim de garantir autonomia e responsabilidade profissional, além da atualização permanente dos docentes.

O trabalho docente está ligado com a forma de desenvolvimento profissional e pessoal, que vai além da pedagogia, metodologia ou instrução. Hargreaves (2005) afirma que a forma de ensinar de cada professor está baseada nas suas origens, biografia, esperanças, sonhos, oportunidades, aspirações e ou frustrações. Pimenta (1997, p.158) complementa dizendo que há necessidade de investimentos na formação de docentes para que sejam capazes de reelaborar "os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares", e isso se torna possível, quando os projetos de desenvolvimento profissional permitem que em suas atividades cotidianas o docente tome decisões diante de situações concretas com as quais se depara, a partir das quais constrói saberes na ação.

A discussão sobre a ação/reflexão na formação docente também se encontra em Franco (2005), que apresenta como fio norteador da formação a base na investigação e na perspectiva da ação/reflexão.

O ato da ação/reflexão busca ultrapassar a situação imediata. Por isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2000), possibilitando uma elaboração teórica dos seus saberes. Pimenta e Anastasiou (2010, p.202) lembram que em um processo de ensino e aprendizagem, "a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender".

Para Tardif (2002), esses saberes precisam ser vistos do ponto de vista de uma *tecnologia da interação humana*, ou seja, para além de uma concepção tecnológica de ensino. Lembra ainda, que há um conteúdo social e culturalmente

construído o qual influirá diretamente na forma de conceber e conduzir o trabalho docente. Esses saberes serão tomados como fundamentais e como referência de análise, pois constituem-se saberes da prática e revelam as competências pedagógicas dos docentes no exercício do ensino superior.

Portanto, o exercício docente pressupõe a habilidade em manejar não só os conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas também saberes pedagógicos, utilizando-se criteriosamente das teorias didáticas que dão suporte às tarefas de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo.

Percebemos que a formação de docentes não pode ser um fim em si mesma. Não é possível admitir propostas de formação continuada fundamentadas na racionalidade técnica, que considera os docentes como meros executores de decisões alheias, mas sim reconhecer sua capacidade de decidir e fazer escolhas as quais os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (Almeida e Pimenta, 2014).

Uma das possibilidade de se oferecer uma formação continuada sólida ao docente é que se volta para uma formação teórica nos campos que constituem as competências da docência, auxiliando na construção da sua identidade de professor; que tome a pesquisa como componente essencial na formação; que considere a prática concreta do ato de ensino e aprender como objeto de reflexão para a formação; que assuma a visão de totalidade do processo educativo e sua inserção no contexto sociocultural; que valorize a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva, além de considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente (Almeida e Pimenta, 2014, p. 20).

Conforme prescreve o Plano Nacional de Educação (2014-2024), as instituições de ensino superior devem promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação superior. Sendo assim, a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, a formação continuada de seus docentes.

Ainda Bordas (2003) ressalta que a formação continuada para professores universitários não é apenas uma necessidade, mas um dever imperativo, quando as funções exercidas envolvem alta responsabilidade social, especialmente no caso da docência. Apesar da importância que o professor universitário assume na formação de futuros profissionais, Isaia (2006, p. 66) destaca que “a formação docente não

tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior". Torna-se, portanto, necessário que as Universidades adotem uma política institucional de profissionalização continuada, possibilitando aos professores refletirem e desenvolverem suas competências pedagógicas.

A formação continuada de docentes da Educação Superior deve assumir a mais alta relevância entre as ações da instituição, à medida que sua intencionalidade induz a um estudante bem preparado para enfrentar o trabalho, num mundo de complexidades, inúmeras incertezas, incompletudes, entre outros desafios. Como também deverá estar atenta para os espaços de interlocução entre os professores da instituição, favorecendo o desenvolvimento profissional, grupal e pessoal. Ou seja, um espaço de comunicação, debate e reflexão para qualificar e ampliar a compreensão dos docentes sobre suas competências profissionais.

TEORIAS SOBRE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os estudos sobre o tema permitem dizer que o conhecimento das necessidades de formação dos professores pode melhorar não só as práticas de formação, mas, sobretudo, os efeitos delas sobre as suas práticas. Porém, o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática.

Para contextualizar a temática clarificamos algumas perguntas iniciais: O que são necessidades de formação? Analisar necessidades de formação para quê? O que dizem os estudos científicos sobre as necessidades de formação do professor universitário?

Investigar as necessidades de formação do professor universitário é relevante e importante para fundamentar a tomada de decisão e para planejar e executar atividades de formação continuada, já que muitas formações recebem críticas sobre seu distanciamento das necessidades de formação dos seus formandos, pela falta de clareza dos seus objetivos ou por serem denominadas como utópicas.

Um dos aportes que nos ajuda a compreender essa temática expressa-se nos estudos presentes na obra intitulada *Análise de práticas e de necessidades de formação*, de Maria Ângela Perpétua Rodrigues (2006).

Como Marcelo Garcia (1999, p. 18) que compreende a formação como "um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades", Rodrigues (2006, p. 476) define dois pilares essenciais ligado às

questões subjetivas e objetivas da profissão: “necessidade de formação é resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado (subjetiva), e por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional (objetiva)”.

A mesma autora chama a atenção para um desvio das tentações do modismo, do senso comum e do imediatismo cotidiano. É importante racionalizar as necessidades de formação e compreender que elas fazem parte de um determinado tempo, espaço e um contexto sociopolítico.

Também parece fundamental compreender que, dentro dessa concepção, as necessidades de formação são dinâmicas, “não têm existência estável nem duradouras; têm um tempo vivido que as determina, e uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade” (Rodrigues, 2006, pp. 98-108).

Duas lógicas podem definir a epistemologia das necessidades de formação: objetiva e tecnicista ou outra, interpretativa e crítica. A primeira é conservadora, orientada para uma ação reprodutiva, onde a formação é usada como meio para acomodar o professor na lógica social dominante, seguindo mais os interesses externos, como por exemplo, da instituição. A segunda é emancipadora e crítica e prepara o professor para ser agente de mudança e intervir ativamente na sua própria profissionalidade, seguindo os interesses internos do formando (Rodrigues, 2006).

Dentro dessas possibilidades, a segunda opção, mais humanista, compreende a formação como uma construção do indivíduo, que inclui representações da realidade produzidas em determinado contexto, dentro de uma determinada situação, seja ela de trabalho, de investigação, de formação ou de experiência de vida. Assim, as necessidades constroem-se no próprio discurso do sujeito investigado, na sua capacidade do saber analisar. Ferry, citado por Rodrigues (2006), afirma que “(...) a capacidade de saber analisar é uma operação de produção de sentido e de abertura para o agir, ultrapassando o simples conhecimento. É aprender a descobrir o que convém aprender”. Isto é, ao refletir sobre suas necessidades de formação, o profissional entra em contato com suas crenças e valores, com a sua visão do que são e o que deveriam ser as competências pedagógicas do professor universitário no âmbito profissional, institucional e social.

As análises das necessidades de formação ocupam um lugar indispensável, como estratégia investigativa, no ciclo sistêmico do processo de planejamento,

implementação e avaliação de um dado programa de formação, Não apenas para produzir objetivos pertinentes de formação, mas também pela informação relevante para decidir da continuação ou revisão de qualquer componente, no domínio da avaliação formativa com efeito regulador. Assim, a oferta de formação continuada passa a ser negociada entre instituição e formandos. Os formandos assumem um papel ativo no processo e tem a possibilidade de dar a direção escolhida pelas suas necessidades de formação (Rodrigues, 2006).

Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam que, essa perspectiva tem por base as pedagogias centradas no sujeito e defendem a participação do formando no processo de formação desde a fase da concepção.

O levantamento das necessidades deve cumprir um mecanismo de inquirição muito rigoroso, pois só assim fornecerá informações precisas para orientar a ação. “Deve-se explicar claramente o conceito de necessidade de formação subjacente, o modelo de análise de necessidades que assume como referência e a metodologia utilizada na pesquisa” (Rodrigues, 2006, p. 38). A mesma autora chama a atenção de que é necessário definir a metodologia, o referencial teórico e utilizar métodos e técnicas de recolha de análise: como o questionário, entrevista, incidentes críticos (acontecimentos pontuais), diários, análise documental e observação direta, assim como realizar a análise de conteúdo e seus procedimentos estatísticos para se chegar aos resultados.

O Projeto *Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores* (IRA), foi uma das iniciativas de formação continuada reconhecida e respeitada em Portugal (Estrela e Estrela, 2001). Teve como eixo central formar pela investigação, e buscou desenvolver nos professores uma atitude investigativa, adquirida pela observação e pela problematização das situações pedagógicas do dia a dia. Os pontos de partida e de chegada foram as situações concretas vividas pelo professor, e as necessidades de formação que se apresentaram no contexto do trabalho. Porém, essa experiência do Projeto IRA, esteve voltada para o ensino fundamental e secundário.

É mister as universidades investigarem as necessidades de formação atreladas ao docente universitário e tomarem a decisão de valorar o ensino nos seus planejamentos estratégicos, tanto como fazem com a pesquisa na carreira da docência no ensino superior.

TEORIAS SOBRE A FORMAÇÃO: FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Na tentativa de conceituar o que é uma *formação formal* pode-se dizer que para ela existir é preciso de uma instituição de formação ou educação, que reconheça e certifique as aprendizagens realizadas como as escolas e as universidades. Já a formação *não-formal*, está relacionada com a educação e formação que ocorre em paralelo, e não conduz a uma certificação oficial.

Aformação *informal* é adquirida por meio da vivência cotidiana. Esse tipo de aprendizagem não requer uma intencionalidade, contrariamente à educação formal e não-formal. São experiências vivenciadas, são os símbolos adquiridos, ou seja, tudo o que o indivíduo armazena e o faz guiar na vida em sociedade.

Reconhece-se a importância da formação/aprendizagem formal (entendida aqui como formação continuada ofertada pelas universidades) também para a profissão do "professor universitário" (aprendizagem de adulto). No entanto, reconhecemos, ainda, que a história da formação continuada dos professores universitários no Brasil foi e é marcada pela formação formal, que durante anos desconsiderou as formações não formais e informais.

Essa formação formal traz consigo certa obrigatoriedade de participação e frequência para se obter um certificado, inclui temas que atendem ao campo profissional específico, acontece normalmente em espaços formais como auditórios e salas fechadas. A ação comumente centra-se no formador de forma presencial, por processo de transmissão de informação. Já as formações não-formais e informais, a quais não exigem obrigatoriedade, são modos alternativos de aprendizagem que permitem o professor adquirir competências de um modo muito mais livre, como por exemplo, na formação não-formal: a participação em clubes, sindicatos, desporto, local de trabalho; e na educação informal, cuja importância social/cultural é pouco valorizada, mas não menos importante: os filmes, as peças teatrais, os livros, as músicas, as viagens, os museus, entre outros espaços.

É importante que as instituições de ensino superior, quando pensarem em ações de formação continuada para seus professores universitários (adultos), não deixem de reconhecer e valorizar as experiências e os contextos de trabalho nos quais os profissionais estão inseridos ao longo da sua vida, ou seja, os espaçosnão formal e informal, que também contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional da docência universitária.

Anibal (2013) aponta que para validar as formações informais e não-formais criaram-se as European Guidelines on Validation em 2009, as quais identificam os seguintes princípios que devem sustentar qualquer sistema de validação: i) a validação deve ser voluntária; ii) a vida privada dos indivíduos deve ser respeitada; iii) a igualdade de acesso e um tratamento equitativo devem ser garantidos; iv) as partes interessadas devem participar na concretização dos sistemas de validação; v) os sistemas de validação devem conter mecanismos de orientação e de aconselhamento dos candidatos; vi) os sistemas devem possuir garantia de qualidade, certificada por entidade competente; vii) os procedimentos de validação devem ser transparentes e ter garantias de qualidade; viii) os sistemas devem respeitar os interesses legítimos das partes interessadas e aspirar a uma participação equilibrada; ix) o processo de validação deve ser imparcial e evitar todo o tipo de conflitos de interesses; x) as competências profissionais das pessoas que levam a cabo as avaliações devem estar garantidas.

Tal sistema de validação poderá ser adaptado para os programas de formação continuada aos docentes universitários, com o intuito de reconhecer os saberes profissionais que contribuem para sua prática pedagógica, “particularmente no que diz respeito à revalorização epistemológica da experiência, presente nos processos de reconhecimento dos saberes adquiridos por via experiencial” (Cavaco, 2009, p. 42). No entanto, a proposta não é massificar a quantidade de certificados de formação continuada para alimentar o ranque dos processos de avaliação, mas sim uma forma de resistência à regulação imposta e como instrumento de poder para valorizar a identidade e a profissionalidade docente. Para isso, será necessário criar, junto aos professores universitários, um rigoroso processo de acompanhamento, com regras para comprovar tal aprendizagem.

A universidade não pode negar a importância dos espaços de formação não-formal e informal para a formação continuada de seus professores. Mais do que reconhecer a existência das demais formações, são necessários mecanismos de valorização, integração e validação dessas formações ao planejar/fazer um Programa de Formação Continuada. Essa ação dará um caráter de reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagens que antes eram considerados menores, insignificantes, quando comparados com a formação formal, instituições educacionais, que eram as únicas detentoras da produção do saber (Anibal, 2013).

PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA FORMAL EMANCIPATÓRIA

Como a formação formal é o *lócus* tradicional em que se certificam as ações de formação da docência universitária, estas podem ser entendidas como duas grandes frentes de formação: uma promovida pela pós-graduação, em nível de *lato sensu e stricto sensu*, dedicados a discutir a docência universitária em forma de matriz curricular, ou em uma disciplina, tradicionalmente chamada de Metodologia do Ensino Superior, ou ainda em forma de estágio de docência, acompanhando e analisando a experiência do professor. Outra frente de formação refere-se às desenvolvidas no espaço do trabalho, ou seja, iniciativas de formação continuada oferecidas pelas instituições de ensino superior para seus professores universitários em serviço, ligadas a um programa de formação continuada. Sobre esta é que faremos um olhar preferencial.

Os estudos de Cunha (2010, p. 45) firmam que “urge a necessidade de se mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, principalmente no que acontece nos espaços formais, sendo um importante contributo para a pedagogia universitária”.

Comumente se reconhece uma multiplicidade de estratégias de formação continuada em espaços formais como: palestras, oficinas, mesas redondas, tutoria aos professores ingressantes; criação de grupos de estudo e de pesquisa, por campo de saber, em conhecimentos pedagógicos referentes aos processos da aula na universidade; publicação, criação de veículos, materiais de divulgação/socialização das experiências bem sucedidas desenvolvidas pelos professores em aula (publicação científica dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, com o apoio da Assessoria Pedagógica); leitura e discussão de temas pedagógicos baseados em livros na área da educação, com debate na presença do autor.

Serão essas estratégias de Formação Continuada eficazes para preparar o professor para o exercício da profissão? Quais os formatos e significados das diferentes abordagens de formações continuada? Que forma/tipo de formação continuada poderá ser mais eficaz na promoção de rupturas e mudanças pedagógicas? Qual a importância dos professores serem os protagonistas na construção das propostas de formação continuada? O que é uma formação continuada emancipatória? Quais os pressupostos e características existentes nos

programas de formação continuada? O que são os assessores pedagógicos? Qual a relação deles com a formação continuada dos professores?

Uma formação continuada profunda deve atender a três dimensões: 1) o compromisso tanto para a instituição em que se trabalha como para o próprio docente; 2) o compromisso que une o técnico com o emocional, na construção da identidade profissional em assumir a profissão num processo de mudança; 3) o compromisso com a ética, na responsabilidade e qualidade assumida com a formação dos estudantes (Zabalza, 2012).

Para que essas dimensões aconteçam na prática, Cunha (2010) chama a atenção que é preciso transformar o espaço de formação continuada em lugar. Tendo em vista que o lugar atribui sentido aos espaços, só será possível sua inserção com a dimensão humana, que dará significado e legitimidade às ações.

Porém, nem sempre os espaços da formação continuada são ocupados por ideias, pensamentos, expectativas e necessidades dos professores universitários, deixando de ser um lugar de sentidos, ficando apenas na categoria de espaço. “A universidade somente ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia, tornando-se parte daquele lugar” (Cunha, 2010, p. 55). É nessa trama das relações e de significados é que se constroem os sentidos, as práticas e a cultura de uma pedagogia universitária, a qual poderá ganhar força e se tornar um território ocupado por um determinado grupo que potencializa as ações formativas em atos políticos institucionais.

No entanto, apesar da importância da formação continuada de forma coletiva, é preciso somar com a formação individualizada. O próprio professor precisa aprender a investigar sua prática docente e buscar soluções para seus problemas, com o intuito de potencializar as competências individuais e buscar estratégias para suprir as necessidades de sua formação. A análise das competências individuais e das necessidades de formação por cada docente faz o professor refletir sobre a necessidade de estar atento ao processo de busca de superação das dificuldades e ampliação das possibilidades, do autoconhecimento, na crença de que ao valorizar as competências do ser pessoa do professor, poderá fazer emergir a motivação da formação continuada do seu ser profissional. Além de ser um espaço privilegiado para fazer exercitar sua autonomia, mesmo que pressionados pelas instâncias de poder, poderão dar sentido e significado à formação continuada.

Alarcão e Tavares (2001) consideram que a referida formação deve ser feita em contexto de ensino, com abordagens de reflexão-ação sobre os problemas detectados, em equipes com professores empenhados na investigação e na resolução de problemas, que delineiam hipóteses de solução e avaliam a suaconsistência e resultados, refletindo sobre a vivência profissional e os problemasque a prática lhes coloca.

É necessário fazer um esforço para construir propostas de formação que nos façam sair do círculo vicioso, que tende a vendar mais do que desvendar, mas que nos ajude a definir o futuro da formação de professores (Nóvoa, 2009). Emerge a necessidade de uma “outra formação” que rompa com o modelo escolar dominante e dê lugar a modalidades de formação-ação que permitam articular aprendizagem por via simbólica e aprendizagem por via experiencial em simultâneo. O desafio está em superar três pontos: o primeiro é evoluir de uma prática de programa (um somatório avulso de ações de formação) para um planejamento estratégico de formação; o segundo refere-se a deixar de pensar a formação em termos de conhecimentos a transmitir e passar a pensar a formação por referência a problemas a resolver. E a terceira perspectiva é de duração longa, traduzida em modalidades de planejamento anual (Canário et al., 2005).

Encarar a formação continuada numa perspectiva emancipatória é compreendê-la como um processo que procura responder a problemas e não a ensinar soluções ou agir de forma linear e automática face às hipotéticas necessidades de formação. A complexidade do processo de ensinar e aprender remete para situações problemáticas que podem ser equacionadas de modos muito diversos; são indeterminadas e admitem uma pluralidade de soluções.

Um programa de formação continuada para o docente precisa oportunizar um processo por meio do qual o professor possa refletir, estudar, debater, discutir sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la.

É importante que a formação continuada pedagógica dos docentes parta dos problemas apresentados pelos próprios participantes. Em lugar de cursos padronizados para todos e de ações genéricas palestradas e pontuais, o que pode ser mais efetivo são os programas contextualizados de intervenção/formação, visando a resolução de problemas pedagógicos emergentes em cada situação concreta da prática docente (Esteves, 2008).

Os estudos levam a refletir que para inovar na formação continuada, não se pode perder de vista que o professor é um sujeito adulto, constituído de saberes, como tal, aprende pela experiência. Tardif (2002) argumenta que os saberes dos professores estão relacionados com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações e com os estudantes. Desenvolvem saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tal experiência, quando compartilhada, poderá ensinar e gerar aprendizado; no entanto, precisam ser incorporadas como estratégias de formação continuada nas instituições educacionais.

Para adentrar numa exemplificação de formação continuada emancipatória que possa produzir transformações profundas nas práticas pedagógicas e nos sujeitos que as vivenciam, apresentamostrês modelos de abordagens existentes nos programas de formação continuada presentes nas universidades, descritos por Cunha (2014):

a) *"Modelo de Centralização e Controle das Ações:* formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas trabalhados pelo órgão gestor, visão e interesse da gestão institucional. Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento do percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes. Vê a docência como uma ação individual. A formação é realizada por meio de cursos, oficinas, palestras para todos os professores, há pouca escuta dos participantes com alto risco de não aprendizagem na formação. A avaliação é realizada de forma quantitativa, com foco na visibilidade institucional ("Cunha, 2014).

b) *"Modelo Parcial de Descentralização e Controle das Ações:* desencadeamento de processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. Decisões sobre os formatos tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial. Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. Algumas ações de acompanhamentos de percurso. Resultados controlados por meio de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes e dos produtos alcançados. Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem. São formações que atendem a particularidades de interesses grupais, havendo uma supervisão em forma de acompanhamento. A avaliação é realizada de forma qualitativa, com o foco na visibilidade institucional" (Cunha, 2014).

> c) *"Modelo Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações:* desencadeamento dos processos de formação pelos próprios grupos propositores. Decisões sobre os formatos a cargo de executores. O assessor (pedagógico) atua como coadjuvante. Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas auto-gestionárias de acompanhamento. Descrição dependente dos modelos e percursos gestados pelos participantes. Envolve formação e auto-formação em que as aprendizagens estão situadas num tempo e lugar, a partir da iniciativa dos docentes. A avaliação é realizada pelos pares (professores) de forma quantitativa e qualitativa, sendo a visibilidade prioritária para o grupo envolvido na formação" (Cunha, 2014).

Dentre os modelos apresentados, o que mais se aproxima de uma formação emancipatória é o “modelo descentralizado”. Destacamos o importante papel da *assessoria pedagógica* nas universidadespara a efetivação deste modelo. Apesar de serem ainda poucas as iniciativas e a suas continuidades, existe um movimento para fortalecer a condição profissional do assessor pedagógico, que é um profissional que busca contribuir no melhoramento da formação docente e consolidar a docência na sua profissionalidade.

A Argentina tem uma importante experiência e é uma referência no campo de atuação desse profissional. Realiza pesquisas, encontros e discute no âmbito acadêmico a profissão do assessor pedagógico, tendo produções científicas relevantes, com destaque para os estudos de Lucarelli e Mallet (2010). Outras iniciativas como no Brasil, que propõem encontros frequentes com as assessorias pedagógicas universitárias, são as Universidades Comunitárias pertencentes ao sistema ACAFE, em Santa Catarina. Entre outros espaços significativos, destacam-se as Universidades Federais de Minas Gerais e Goiás, com relação a outros estudos destacados por Cunha (2014).

Lucarelli (2002) afirma que o trabalho dos assessores pedagógicos é atuar em conjunto com os docentes sobre o ensino e aprendizagem e realizar um trabalho interdisciplinar na busca de soluções de problemas pedagógicos. Apesar da importância que assumem, Cunha (2014) argumenta que existem inúmeros problemas para consolidar a figura do Assessor Pedagógico na universidade, com pouco reconhecimento desses profissionais na estrutura acadêmica e destaca a crise de valorização do ensino nas universidades como o principal deles. Parece haver uma contradição a tal desvalorização, tendo em vista que o momento atual requer inovações pedagógicas, tanto no âmbito do desenvolvimento profissional

docente quanto nos aspectos que envolvem as práticas de ensino e aprendizagem, apresentados anteriormente. Nesse sentido, é importante olhar a assessoria pedagógica na universidade como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior.

Tendo em vista a autonomia que cada instituição possui para fazer escolhas sobre o modelo que pretende seguir nas estratégias de formação continuada para seus professores universitários, procuramos explorar, a seguir, práticas de formação continuada com o apoio de assessoria pedagógica que caminha rumo a uma formação emancipatória (descentralizada) identificada pelos estudos de Cunha (2014):

> *Exemplo 1 – Projeto como ação de formação:* o projeto poderá ter várias temáticas, entre elas: processos de avaliação; professores ingressantes; revitalização curricular, entre outros. O que caracteriza o trabalho por projetos é a compreensão da trajetória, da partilha e da reflexão por parte dos envolvidos. Cada projeto deve ser acompanhado de registros, de memórias de narrativas que possam servir de material de consulta a outros docentes e alimentar investigações e publicações sobre a pedagogia que constroem. Todo o processo é integrado como ação do trabalho que inclui a assessoria pedagógica.
> *Exemplo 2 – Editais como ação de formação e inovação:* a IES propõe editais para fomento de práticas inovadoras, estimulando os professores a participar e apoiando-os na elaboração dos projetos. Os selecionados são acompanhados pelos assessores pedagógicos na execução e avaliação do projeto. Geralmente, a experiência é socializada por meio de eventos, acompanhada de publicações sobre as experiências e divulgação das mesmas nos sites das universidades.
> *Exemplo 3 – Assessoria por curso e/ou área numa dimensão clínica:* refere-se a uma estratégia que acolhe as demandas individuais e coletivas dos docentes ou da gestão para acompanhar. Não devem servir apenas para mediar situações de conflito, mas também envolver situações de mudanças curriculares e de avaliação que poderão fomentar a pesquisa sobre o ensino, sendo realizada em conjunto entre os assessores e professores.
> *Exemplo 4 – Redes de trajetórias de formação* - a formação poderá se dar tanto nos espaços educacionais como nas organizações corporativas. Nessa prática de assessoramento, há espaço para os professores proporem e organizarem seus processos formativos, a partir das suas necessidades. Desde que registrem suas experiências de aprendizagem, por meio de *blogs*, produção de vídeo, produção de *Power point,* entre outros. O papel do assessor é a supervisão clínica.

São alguns exemplos de estratégias de formação na universidade, com o foco no protagonismo do professor e no seu próprio desenvolvimento profissional. Vale, ainda mencionar a experiência de formação continuada em Portugal/Porto, que desenvolveu o Projeto "De par em par", que apostou numa formação interpares, envolvendo observação de aulas e investigação.

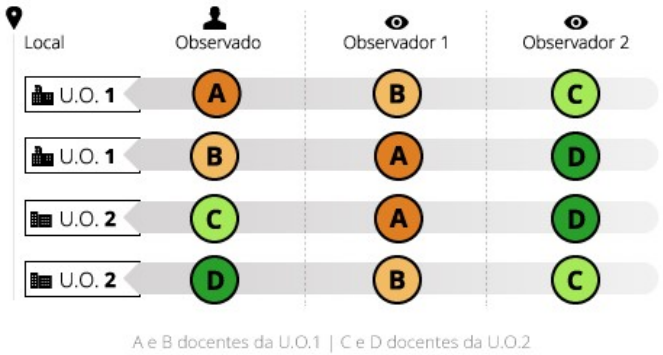
A Formação de Par em Par da Universidade do Porto

"De Par em Par" é um programa de formação continuada para os professores universitários de forma colaborativa e foi ofertado pela Universidade do Porto, desde 2009, para todas as Unidades Orgânicas (entendidas aqui como as escolas da Universidade, como as suas faculdades e institutos). Tem como finalidade a qualificação da profissionalidade docente.

É um programa de observação de aulas, multidisciplinar, que se propõe a abrir a sala de aula para outros docentes, pares de profissão. A adesão é voluntária por parte do professor e a confidencialidade das informações é uma das premissas. Tal observação das aulas baseia-se no conceito de "amigo crítico", em que os observadores são, igualmente, docentes da universidade.

Alguns objetivos pretendidos com o programa são: a) Permitir uma maior consciência do trabalho docente realizado e suas implicações; b) Aumentar a sensibilidade pedagógica dos docentes envolvidos; c) Intervir no nível dos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de obter maior coerência com os objetivos pretendidos para a unidade curricular; d) Desenvolver a cultura da cooperação entre pares; e) Aprofundar conhecimentos pedagógicos sobre metodologias e estratégias específicas; f) Desenvolver um sistema de controle da qualidade docente no Ensino Superior; g) Estimular a competência formativa da Universidade do Porto e promover a relação com outras Universidades do espaço lusófono. O funcionamento do programa se dá pelo agrupamento dos professores em quartetos de docentes observados/observadores. Cada docente é observado pelo menos uma vez, mas idealmente duas vezes (em dois momentos distintos de uma Unidade Curricular, de modo a permitir a diversidade de tipos de aula, mas, sobretudo, a questão temporal), por um Par do próprio Curso e outro de Curso parceiro. O objetivo é melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem pela partilha pedagógica inerente e pelas respostas dos observadores à aula observada. Segue um exemplo ilustrativo de observação dos quartetos:

Figura 1. Formação Continuada de Quartetos



Fonte: Universidade do Porto, Dez./2016.

No entanto, para que essas observações aconteçam com a finalidade de alcançar os objetivos almejados pelos programas, são desenhados três módulos: 1) formação presencial; 2) observação de aulas; 3) apresentação de resultados. No primeiro módulo, o objetivo é *reunir os participantes*, oferecer informações sobre o funcionamento do programa com exemplos dos resultados de anos anteriores e, por fim, organizar os quartetos e criar um cronograma de observação das aulas.

No segundo módulo, os quartetos procedem à *observação das aulas,* de acordo com ao cronograma negociado entre eles. Para garantir a profundidade desse ciclo de observação das aulas, se estabelecem três momentos:antes, durante e após a aula observada. No momento inicial dá-se a troca de informações que permite contextualizar a aula a ser observada (unidade curricular, curso, ano de curso, tipo de aula, número de estudantes etc.). Durante a observação, é feito um registro, num roteiro de observação elaborado pela Universidade do Porto), para que anotem as características fundamentais da aula frente às seguintes categorias: estrutura; organização; conteúdo; clima de turma; atitude do professor. Logo após a aula, observadores e observado fazem uma reflexão conjunta da observação, partilham experiências, comentando o funcionamento da aula, incluindo suas características mais relevantes e as diferenças constatadas entre as práticas pedagógicas. Depois apontam estratégias para a melhoria pedagógica da aula. No entanto, também socializam as respostas sobre as seguintes perguntas que constam no roteiro de observação:

- O que me chama particularmente a atenção na aula? Que perguntas gostaria de fazer ao observado? Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática? Por fim, os roteiros de observação são

preenchidos e elaborado um relatório final em conjunto com os pares, isso é colocado de forma anônima numa plataforma associada ao *website*.

O terceiro módulo é dedicado à *apresentação dos resultados.* Os participantes do "De Par em Par" reúnem-se para analisar e discutir os resultados obtidos a partir das observações, partilham experiências e propõem ações futuras. Em cada quarteto é nomeado um Coordenador, que tem por missão dinamizar o grupo; garantir as datas para as observações; potencializar a comunicação e o registro dos encontros.

Após concluírem os três módulos, os professores são convidados a participar do *Seminário Interinstitucional de Partilha Pedagógica – a observação de pares como estratégia de melhoria.* O evento pretende dar visibilidade às experiências de observação de pares multidisciplinares desenvolvidas no ensino superior português e potenciar a prática em outros espaços educacionais institucionais.

No artigo elaborado por Leite e Ramos (2010) há informações sobre a experiência da Universidade do Porto nas questões da formação pedagógica-didática e na sua relação com a profissionalidade docente universitária. As autoras evidenciam a experiência da formação do Porto como pertinente nos seguintes aspectos:

> O reconhecimento de um conhecimento teórico que sustente a ação e a reflexão sobre a ação; a importância da valorização da prática e de contextualizar na formação; a existência de um reconhecimento de um apoio institucional que legitimem este campo do exercício docente e que crie condições para a sua ampliação; a constituição de oportunidade de partilha de saberes e de fazeres entre docentes da mesma área do conhecimento, mas também de áreas distintas (Leite e Ramos, 2010, p. 41).

Essas experiências de redes de relações docentes se fazem à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Implica o compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada, dando espaço para uma formação descentralizada.

Mouraz et al. (2012), ao analisarem a experiência "de Par em Par", argumentam que as dimensões nas quais observação de pares foi multidisciplinar teve impacto pedagógico associado à possibilidade da partilha de práticas com colegas e seu contributo para o desenvolvimento profissional experenciado pelos

respondentes. Quanto às possibilidades da multidisciplinaridade identificadas pelos participantes, elas podem organizar-se em três eixos: o da integração institucional; o do contato com outras áreas científicas e o do foco nas questões pedagógicas. Concluem que a observação de pares constitui uma oportunidade de questionar e às vezes modificar a docência de que se é protagonista.

No artigo intitulado “De Par em Par Multidisciplinar: Um Modelo de Formação Pedagógica de Professores no Ensino Superior”, escrito por Pêgo e Mouraz (2015), é feita uma análise, ao longo dos cinco anos de existência do “De Par em Par”, quando foram registradas mais de 300 observações de aulas, com a participação de 200 docentes da Universidade do Porto. São resultados tangíveis desse projeto os seguintes pontos: “o desenvolvimento de competências auto e hetero reflexivas dos professores do ensino superior; a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; a construção de um dispositivo de observação de aulas e a disseminação da metodologia implementada no espaço lusófono” (Pêgo e Mouraz, 2015, p. 194).

É refletindo criticamente e socializando sobre essas diferentes práticas de formação continuada que se poderá nas perspectivas de formação. Essa mesma experiência tem levado outras universidades a implementar a linha metodológica de formação. Outras iniciativas aconteceram também em Portugal, como é o caso da Universidade de Lisboa, a ação de formação chamada “Observar e aprender*”.*

Percebemos que o ganho dessa experiência está na liberdade de o professor fazer escolhas, se quer ser observado e quem serão os seus observadores. Os professores se agrupam por interesses e têm a liberdade de escolherem suas formas de *feedback junto com* seus pares. Assumem o compromisso de respeito com a aprendizagem dos colegas e comprometem-se com o anonimato na divulgação dos dados de seus pares. E a instituição monitora os dados de forma a caracterizar a pedagogia universitária que vem se configurando no espaço acadêmico e detecta necessidades de formação dos seus professores para então planejar os próximos passos e propor ações de formação continuada emancipatória.

Tal programa assume a prática docente como condição de aprendizagem numa aproximação do *“*modelo descentralizado”. Para ampliar e qualificar ainda mais as ações do programa, a figura do assessor pedagógico, ou especialistas em educação e importante, para fazer colaborar na articulação das reuniões dos quartetos sobre o *feedback* das aulas observadas. E ainda, a partir dos problemas identificados, propor que os professores se envolvam em projetos de investigação

focados nas práticas docentes dentro e fora da sala de aula, e nas aprendizagens dos alunos, para, por meio de um processo investigativo e reflexivo, compreender os fenômenos, introduzirem inovações e avaliarem os seus efeitos.

Poderá ainda o assessor pedagógico assumir as tarefas de gestor dos resgistros das observações, fazendo tratamento e análise dos resultados e divulgação da observação das aulas, em forma de relatório institucional.

Essa experiência colabora com a compreensão de que a formação continuada e colaborativa de professores em contexto de trabalho tem um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento dos profissionais da educação superior.

Os estudos de Santos (2010) revelam resultados surpreendentes quando mostram que a colaboração desenvolvida em ciclos de reflexão-ação, em contexto de trabalho, e a avaliação das práticas proporcionam uma formação continuada com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos alunos. Para os professores, os benefícios se traduzem no desenvolvimento de um sentido de interdependência e da capacidade de integração, bem como na tomada de consciência face às situações em que participam e na incorporação da necessidade de problematização e de reflexão constantes no seu cotidiano de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado da arte aponta para a importância da formação continuada, incluindo as necessidades de valorizar a formação formal, não formal e informal, assim como, abordagens de formação continuada centralizada, semicentralizada e descentralizada e exemplos práticos de formação continuada emancipatória para Professores Universitários. Destacamos as características de uma formação continuada emancipatória, as quais estão pautadas na autonomia e cooperação mútua dos professores, na pesquisa sobre o ato de ensinar e aprender; no respeito às necessidades de formação de cada professor, se inscrevendo numa perspectiva de formação semi-centralizada e descentralizada. Destacamos o importante papel da assessoria pedagógica quanto uma das ações institucionais para fomentar a formação emancipatória.

Foi nosso intuito ressaltar a importância das universidades assumirem políticas institucionais de propor, acompanhar e financiar os processos formativos de

seus professores como ação prioritária. Formação que seja significativa e que permita aos professores a seremsujeitos de seu próprio processo de formação, possibilitando a construção de uma pedagogia universitária partilhada e emancipatória.

REFERENCIAS

Alarcão, I. e Tavares, J. (2001, 25-26 de maio). Um novo olhar sobre a docência universitária. Conferência de encerramento no 1º Encontro sobre o Ensino da Economia, Universidade de Évora.

Almeida, M. I. e Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. Revista Portuguesa de Educação, 27(2), 7-31. DOI: https://doi.org/10.21814/rpe.6243

André, M. (2002). Formação de docentes no Brasil (1990-1998) (Série Estado do Conhecimento 6). Brasília: MEC/INEP.

Aníbal, A. (2013). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e

Bordas, M. (2003). Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In Anais do 28ª Reunião Anual da ANPEd. Disponível em http://28reuniao.anped.org.br/gt11.htm

Canário, R. Cabrito, B. e Cavaco, C. (2005). Administração Local e Formação de Formadores. In R. Canário e B. G. Cabrito (Org.), Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências (pp. 127-158). Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2009). Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa.

Cunha, M. I. (2010). Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores.

Cunha, M. I. (2014). Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In M. I. Cunha. (Org.), Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades (pp. 153-185). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, 101-110.

Estrela, A. e Estrela, M. T. (Org.) (2001). IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Franco, M. A. S. (2005). A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. 28.ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. Anais eletrônicos. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-46-int.pdf

Hargreaves, A. (2005). Professor, cultura e pos-modernidade. Madrid: Morata.

Isaia, S. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In D. Ristoff e P. Sevegnani (Org.), Docência na Educação Superior (pp. 65- 86).

Leite, C. e Ramos, K. (2010). Questões da Formação Pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente na universitária: alguns pontos em debate. In C. Leite (Org.), Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior (pp. 29-43). Porto: CIIE/Livpsic.

Lucarelli, E. (2002). O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In N. Ferreira e M. Aguiar (Org.), Para onde vão a orientação e supervisão educacional? (3.ª ed., pp. 123-148) Campinas, SP: Papirus.

Lucarelli, E. e Mallet, A. M. (Org). (2010). Universidad y prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos en la UNS. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Marcelo Garcia, C. (1999). Formação de professores – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

MEC (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: MEC/INEP.

Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., e Pêgo, J. P. (2012). De par em par na Universidade do Porto: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 12, 77-97.

Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

Pêgo, J. P. e Mouraz, A. (2015). De Par em Par Multidisciplinar: Um Modelo de Formação Pedagógica de Professores no Ensino Superior. In Atas do II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015 – Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais (pp. 185-195). Santiago: UniCV.

Pimenta, S. G. (1997). A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In M. R. Oliveira (Org.). Confluências e divergências entre Didática e Currículo (pp. 153-176). Campinas: Papirus.

Pimenta, S. G. e Anastasiou, L.G.C. (2010). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, A. (2006). Análise de Práticas e de Necessidades de Formação. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). Análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.

Santos, B. de S. (2010). A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.

Schön, D. A. (2000). Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional (2.ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Zabalza M.A. (2011). Metodología docente. REDU: Revista de Docencia Universitaria9 (3), 75-98. Disponível emhttps://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019270.pdf

Zabalza, M. A. (2012). Documento mimeografado intitulado: (Palestra na Universidade de Vigo).

CAPÍTULO XIII - A CONTRIBUIÇÃO DO STORYTELLING PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS[26]

Patrícia Meyer, Rose Mary Gonçalves & Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau

Os programas ou ações de desenvolvimento profissional de professores universitários realizados em instituições públicas e privadas no Brasil são empreendidos tanto visando assegurar os conhecimentos profissionais necessários à docência quanto para gerar equilíbrio pessoal, segurança e confiança em si e nos pares. Neste processo, independente do momento do ciclo de vida profissional em que se encontra o docente, a ajuda dos pares é essencial, e por isso atividades de mentoria e assessoramento são fortemente indicadas (Mayor Ruiz & Sanchez Moreno, 2006) , assim como aquelas que promovem a colaboração em nível mais coletivo. Sob a perpectiva de atuação em grupos ou ainda, em uma perspectiva de um (emissor) para muitos (receptores), identificamos um potencial de uso da Internet como uma frente específica ou suporte para as iniciativas de desenvolvimento profissional, na medida em que: os professores possam ser protagonistas de suas aprendizagens e gozem de autonomia no processo; participem voluntariamente e consigam atender suas necessidades específicas para melhorar sua prática educativa (Meyer & Vosgerau, 2018).

Neste sentido, propomos neste capítulo, apresentar os resultados relativos à adoção da contação de histórias online ou digital storytelling (Lowenthal, 2008), como uma estratégia informal de aprendizagem a ser articulada com outras frentes em um processo permanente e orgânico de desenvolvimento profissional da docência em professores universitários. O objetivo é de descrever a contribuição que o storytelling pode ter na formação continuada deste público em específico.

É inegável que a evolução das tecnologias digitais teve como reflexo maior acesso à informação e a ampliação da independência e autonomia em relação ao processo de aprendizagem devido à diversidade de oportunidades e de contextos. As tecnologias também fomentam a produção de conteúdos específicos, o trabalho colaborativo, a partilha e as interações. É possível consultar, criar, publicar, compartilhar informação *online* por meio de redes sociais, repositórios, blogs, wikis,

[26] O presente texto é derivado da tese "Princípios para concepção de um portal para o desenvolvimento profissional da docência na educação superior" (MEYER, VOSGERAU; 2018), defendida em fevereiro de 2017 e disponível para consulta online.

fóruns de discussão, *websites* institucionais ou voltados para temas específicos (Barros & Spilker, 2013; Viana, Costa, & Peralta, 2017). Esses são contextos de aprendizagem informais, desprovidos de estruturas ou guias de orientação, mas que mesmo assim, podem gerar aprendizagens autênticas e significativas (Viana et al., 2017).

Diante das condições de trabalho docente e das exigências profissionais – tendo em vista que os professores universitários atuam, em simultâneo, em diferentes atividades dentro das universidades, ou ainda como professores e profissionais em áreas específicas de atuação ou professores e pesquisadores, apenas para citar alguns cenários; as tecnologias, ao flexibilizar restrições relacionadas a tempo e espaço, se apresentam como importantes aliadas na criação de situações de aprendizagem, na ampliação da participação, do diálogo e da produção de conhecimento profissionais.

Um dos desafios observados em relação as atividades e programas de desenvolvimento profissional docente é o engajamento do público em questão. Outro obstáculo é o a integração efetiva das tecnologias no cotidiano de professores universitários, ainda um tanto conservadora e centrada no ler e pesquisar, na busca de dados e informações, no uso relacionado a necessidades imediatas, pessoais, de comunicação e entretenimento, passivo e acrítico (Barros & Henriques, 2011).

Identificamos que o storytelling é uma estratégia que pode ser efetiva nos dois desafios apresentados, tanto no sentido de estimular a superação do conhecimento apenas instrumental frente as tecnologias (García, Amaro, & Brioli, 2012), como utilizando a potencialidade da troca, diálogo e colaboração entre pares como um estímulo para a construção coletiva dos saberes profissionais da docência.

O que é storytelling e qual sua relação com desenvolvimento profissional da docência

Em pesquisa sobre aprendizagens pessoais em contextos informais com foco em adultos e por meio do uso de tecnologias digitais[27], Viana et al. (2017) concluem que as aprendizagens preponderantes são de cunho declarativo, portanto, conhecimentos factuais e conceituais, seguidas de aprendizagens procedimentais,

[27] Os dados foram coletados por meio de questionário *online*, com utilizadores regulares de Internet com mais de 18 anos. A descrição do perfil dos respondentes evidencia um alto grau de instrução e preponderância por profissionais da área de Educação.

que apresentam processos do que deve ser realizado para alcançar determinado objetivo (como fazer). A maior incidência de consulta é em ambientes de informação, com destaque a *websites* em temática específicas (em seguida, motores de pesquisa e repositórios de conteúdos), com menor incidência em ambientes voltados à produção de conteúdo e com percentagem bastante reduzida os de comunicação, por meio de fóruns, por exemplo. Primeiramente são atendidas necessidades de aprendizagem relacionadas ao contexto pessoal, em seguida profissional e por último, acadêmico. Em relação a como se aprende nos ambientes utilizados, a pesquisa demonstrou que a estratégia dos respondentes estava centrada no processo, no decurso da ação, aleatória e sem planejamento prévio, a partir dos resultados apresentados e do interesse despertado e, em segundo plano, no atendimento de orientações existentes *online* (Viana et al., 2017).

A pesquisa também aponta que as aprendizagens *online* realizadas em contexto informal são regidas por algum tipo de estruturação e sequência, a partir de etapas determinadas pelos aprendentes, o que traz uma organização a partir de um plano desenvolvido em simultâneo à ação, o que também evidencia a autonomia em relação à gestão da aprendizagem. O aprendente define o que quer aprender, em qual contexto e como os meios podem contribuir para isso (Viana et al., 2017).

As conclusões do estudo empreendido são favoráveis à utilização do storytelling como estratégia de formação continuada, pois demonstram a necessidade e a utilidade na esfera pessoal são aspectos que movem os usuários em aprendizagens em contextos informais. Além disso, demonstram que a informação é priorizada, assim como a liberdade em relação à organização e decisão. A integração das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das instituições de ensino enfatizou que podemos aprender uns com os outros, criar espaços abertos e fluídos para trocas, que permitam que as pessoas encontrem respostas a seus problemas com apoio de uma comunidade ou Rede com a qual se engajam (Marcelo Garcia & Vaillant, 2012). Ou seja, superando uma perspectiva de consumo de informação e partindo para uma noção de produção de conhecimento (Pretto & Riccio, 2010).

Sendo assim, por meio das interfaces da Internet, é possível integrar pessoas distantes geograficamente e culturalmente diferenciadas (Marcelo Garcia & Vaillant, 2012) proporcionando “uma pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos praticantes culturais” (Santos & Weber,

2015). Dessa forma, busca-se uma espécie de solução para as limitações no exercício do diálogo em encontros presenciais e pessoais. A disponibilização de conteúdos pode se dar articulando diferentes mídias, formatos e linguagens (texto, áudio, imagens dinâmicas e estáticas) e pode-se fortalecer a aprendizagem autônoma e interativa, permitindo que o sujeito possa construir seu próprio processo de aprendizagem e que as interlocuções sejam tanto síncronas (em tempo real) como assíncronas (em diferentes tempos).

A imersão na Internet permite que os docentes desenvolvam percursos de aprendizagem coletivos e individuais com potencial de promover criticidade, tendo em vista que não são apenas ideias massificadas, mas uma diversidade de pensamentos e visões.

O uso do storytelling no desenvolvimento profissional da docência de professores universitários implica na sistematização da produção de professores para outros professores, gerando um conteúdo autoral e aberto; permitindo que os docentes possam construir conteúdo próprio com a intenção de contribuir para a informação e formação dos colegas e, obviamente, de refletir sobre a própria prática.

Verificamos, portanto, o potencial de que a contação de histórias dos professores é coerente com a abertura, a transparência e a visão da universidade como espaço aprendente. O storytelling é uma forma de comunicação que narra uma vivência individual por meio de história digital, que pode desencadear trajetórias coletivas e colaborativas de desenvolvimento de pensamento e ação, além da reflexão individual acerca dos avanços e retrocessos no processo (Hack, Ramos, & Santos, 2013). Contar uma história é uma “expressão da nossa identidade, da nossa consciência e do nosso relacionamento com o meio” (Silva, 2012, p.18), a qual sempre foi tida como atividade humana útil, uma forma natural de transmitir ou reter informações. Silva (2012) destaca que contar histórias é uma troca de experiências, que faz com que não apenas a audiência, mas o indivíduo que está narrando consiga se beneficiar das descobertas que faz ao longo do processo de construção da narrativa.

O *digital storytelling* combina o relato ao conteúdo digital, o qual inclui imagens, sons e vídeos, a fim de criar um filme curto, entre três e quatro minutos, tipicamente com forte componente emocional. O relato, por si só, é eficiente em gerar conexões e identificação entre o emissor e o receptor. É o caráter espontâneo

que atrai e cativa, além de ter forte potencial para envolver e até persuadir o expectador.

O processo de pensar e escrever o relato de acordo com um objetivo, adaptá-lo, por meio da linguagem, à audiência prevista, escolher os recursos mais adequados para a sua concretização, realizar o levantamento de informações e reunir todas essas peças num produto final permite uma visão do tema sob múltiplos pontos de vista, e, consequentemente, mais aprofundada (Silva, 2012). Por meio da conciliação de escrita (planejamento), tecnologia e emoção na criação de um produto, o processo de digital storytelling acaba por proporcionar uma satisfatória experiência de aprendizagem (Silva, 2012).

Podemos citar como potencialidades do uso do *storytelling* em estratégias de desenvolvimento profissional docente *online* (Hack et al., 2013; Lowenthal, 2008; Silva, 2012):

- facilidade em propiciar transmissão, retenção e obtenção de informações;
- estímulo ao desenvolvimento de competências comunicacionais como expressão linguística, oral e escrita;
- desenvolvimento de diversas literacias como: a digital – capacidade de pesquisar, comunicar e pedir ajuda no mundo digital; a tecnológica – compreender e usar a tecnologia de forma competente segundo suas potencialidades; a visual – capacidade de uso e comunicação por meio de imagens; e a de informação – localizar, selecionar, avaliar e sintetizar informações. Também podemos incluir a literacia para as mídias, apontada por (Barros, 2007), relacionada à produção, criação e comunicação efetiva da informação por meio da aplicação de diferentes mídias;
- estímulo ao desenvolvimento de competências artísticas e criatividade;
- a forte articulação com o mundo real, por se tratar da contação de uma história, logo, da experiência do docente, gerando aprendizagem significativa. A experiência é um rico recurso para aprendizagem em adultos;
- construção de pontes de compreensão entre os indivíduos por intermédio da apresentação de exemplos concretos, mencionamos anteriormente a importância dos exemplos para o desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 2009; Estepa Murillo et al., 2005; Marcelo Garcia & Pryjma, 2013; Mayor Ruiz & Sánchez Moreno, 1999);

- criar um senso de comunidade, tendo em vista que “ao compartilhar as próprias histórias, os professores podem começar a se tornar parte do processo” (Lowenthal, 2008);
- gerar e potencializar uma forma própria de expressão, a qual permita que sujeito tome posse do conteúdo digital criado e pense com profundidade acerca do processo,
- sensibilizar o corpo docente a pensar sobre sua prática de ensino, abrindo possibilidades para a inovação;
- possibilitar acesso a informações que permitam que outros resolvam problemas;
- gerar uma conexão emocional que contribua para um processo de construção do conhecimento;
- dar visibilidade a quem está envolvido em um processo de aprendizagem, valorizando as interações sociais e culturais de sujeitos envolvidos em contexto de formação;
- atuar como alavanca para outros processos individuais e coletivos de aprendizagem.

Na dimensão institucional, utilizada como parte da comunicação corporativa, as histórias de vida digital podem contribuir para a divulgação da missão da organização, mobilizar a atuação em equipe e o envolvimento em ações estratégicas, estruturar uma memória de processos e fortalecer valores e princípios importantes para a instituição (Hack et al., 2013). Silva (2012) orienta que um bom *digital storytelling* tem clareza, ritmo, linguagem adequada ao público e música para gerar uma atmosfera (*background*), uso de diferentes recursos multimídia (combinação de texto, vídeo, apresentações, imagens digitais) e maior naturalidade e credibilidade graças à narração.

Para que sejam atrativas, portanto, as histórias precisam ser breves (entre 3 e 5 minutos ou cerca de 250 a 300 palavras); ter um cuidado especial com a abordagem, a finalidade e o público a que se destinam; ter uma lição a ser aprendida, um *insight* ou um significado pessoal; desenvolver a narrativa de forma detalhada para evidenciar informações importantes e permitir sua visualização (Hack et al., 2013).

Silva (2012) alerta que as primeiras incursões na produção de *storytelling* podem ser frustrantes, mas é importante ser persistente para lidar com os bloqueios criativos e a forte autocrítica, resultantes da dificuldade de criar uma história coesa e coerente. Muito dessa dificuldade é derivada, segundo Silva (2012), de duas características: a abundância de informações a que estamos expostos e processamos, e o fato de que, essas informações são fragmentadas. Outro fator é o alto grau de exigência em relação ao produto, tendo em vista que a intensa produção de conteúdo audiovisual a qual temos acesso ativou uma sensibilidade mediática que nos impele a tecer comparações com um estilo profissionalizado.

Sintetizamos as ações essenciais para a produção de um *storytelling* de acordo com Silva (2012):

- definir um público, linguagem e tema de interesse, tanto para o contador quanto para a audiência;
- definir o objetivo geral da história e evidenciar o ponto de vista do contador – o que diferencia o *storytelling* de algo meramente informativo;
- determinar um roteiro e um ritmo para a narrativa: selecionando os conteúdos, mantendo as informações importantes e cortando aquelas que são supérfluas e que não afetam a qualidade da narrativa. Simplicidade é fundamental;
- buscar imagens, sons e vídeos que sejam coerentes com a temática da narrativa e de qualidade, gerando uma atmosfera favorável à história;
- usar linguagem simples, direta e informal, no nível do dia-a-dia, pois a naturalidade na narrativa agrega credibilidade ao produto; narrando com entusiasmo, o que contribui para o interesse do público;
- depois do roteiro definido, é necessário ensaiá-lo para a realização de ajustes antes da gravação. Fazer uma gravação teste é importante para empreender mudanças que beneficiem o conteúdo. O apoio de uma terceira pessoa pode ser fundamental para dar *feedbacks* que contribuam para melhorar a qualidade do vídeo;
- em relação às ferramentas, a produção de um *storytelling* exige, em linhas gerais, computador, câmera fotográfica e de vídeo, um microfone, *software* de edição de imagem, vídeo e som.

Lowenthal (2008) comenta que mesmo os professores que ensinam utilizando tecnologias digitais não têm interesse em participar de ações *online* de desenvolvimento profissional docente e são céticos em relação aos potenciais da aprendizagem *online*. Nesse sentido, apenas o uso intencional das histórias de ensino não seria suficiente para engajá-los.

Por outro lado o uso de imagens, áudio, vídeo, gráficos e música, não apenas de texto e a perspectiva de que as histórias se tornam estudos de caso ao documentar boas e más experiências com fidelidade podem ser atrativos. O pesquisador também afirma que essas histórias podem sensibilizar para a formação visando à integração da tecnologia no cotidiano de sala de aula e ser compartilhadas *online* entre universidades (Lowenthal, 2008).

Encaminhamento metodológico

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas abertas, que evoluíram para semiestruturadas, com 32 docentes universitários. Como metodologia de coleta e análise de dados, foi realizada a grounded theory, ou teoria fundamentada nos dados. Em paralelo com as entrevistas, foram empreendidas observações participantes de atividades de formação docente. Os participantes entrevistados foram consultados sobre que recursos e elementos seriam considerados atrativos e eficientes para a sua formação por meio do uso da Internet. A transcrição na íntegra das entrevistas foi analisada com apoio do software Atlas.ti. Após a análise dos resultados, foi elaborado e validado um modelo teórico que explicita os princípios norteadores para o desenvolvimento profissional da docência utilizando a Internet.

A valorização do relato de experiência como estratégia de formação

Os participantes da pesquisa apontaram que, para promover a aprendizagem *online,*é imprescindível a veiculação de informações úteis, objetivas e precisas sobre a docência, com exemplos e orientações que permitissem seu uso como fonte de consulta. Os exemplos visam atender uma curiosidade sobre como a prática do professor é efetivamente realizada. Para tanto, vídeos de curta duração, comentários dos colegas, textos curtos e planos de ensino foram as ferramentas mais valorizadas, na medida em que são coerentes com a necessidade imediata de apropriação de determinado conteúdo, embora a diversidade de recursos tenha sido apontada como essencial.

Os professores também enfatizam a necessidade de um sistema de buscas eficiente e de uma organização que facilite o acesso e entendimento das informações que desejam, assim como de uma validação científica destas informações prestadas por meio de embasamento teórico, indicação de autoria das experiências e sugestão de referências que possam ampliar o conhecimento sobre os temas.

O ponto mais relevante, entretanto, foi relacionado ao conteúdo. Os participantes indicaram forte apreço pela contextualização das experiências para que sejam abordados também contratempos e dificuldades, o que justifica a necessidade de relatos dos professores. Também por isso apontam a importância de um passo a passo, o qual permitisse uma estruturação da experiência e simplificando a realização de ajustes e adaptação para diferentes disciplinas, cursos e áreas, ou seja, aplicação em cenários diversificados. Demonstram ainda interesse em conhecer resultados e impressões dos estudantes acerca dessas práticas, o que evidenciam como positivo e negativo.

Pode-se verificar, a partir da categorização dos resultados junto aos professores participantes, a legitimidade do apreço desses profissionais pelos relatos de experiência de seus pares assim como explicitado nas pesquisas empreendidas sobre *digital storytelling* no desenvolvimento profissional docente (Hack et al., 2013; Lowenthal, 2008; Silva, 2012).

Nitidamente os professores universitários entrevistados acreditam que a socialização de experiências é uma estratégia legítima em prol do desenvolvimento profissional da docência, mesmo quando os colegas são de outras áreas de atuação, diversa da sua. A heterogeneidade, a reflexão acerca dos ajustes necessários e o contato com diferentes realidades é algo estimado pelos professores. Outro fator é a preocupação com registro, produção e publicação de artigos científicos baseados nas experiências dos professores com diferentes estratégias e técnicas de ensino. O auxílio na produção de conhecimento acerca das experiências dos professores pode ser um motivador acerca do uso (consulta) e também da participação do professor. Foi recorrente a afirmação dos docentes de que desejam divulgar cientificamente a experiência, mas que têm outras prioridades. Uma das dificuldades é o entendimento dos professores de que qualquer relato de experiência ou artigo científico que descreva a prática docente requer informações pertinentes, atualizadas, precisas, confiáveis, concisas, objetivas, bem

fundamentadas e bem redigidas. E para que sejam mais prestigiadas devem estar ilustradas com exemplos, ou seja, materiais que mostrem concretamente o processo que possibilitou o planejamento e execução de determinada experiência em sala de aula.

Os professores alegam que para compreender e relacionar com sua realidade de sala de aula é importante que a forma de registro da experiência seja detalhada e que esteja evidente como foi sua operacionalização. Um dos participantes que declara que “mais do que ficar falando sobre como fazer, tem que ter o exemplo do fazer”. Como exemplos, portanto, está o entendimento de materiais e de outros dispositivos que possam demonstrar com clareza como a experiência foi realizada pelo professor, assim como seus impactos.

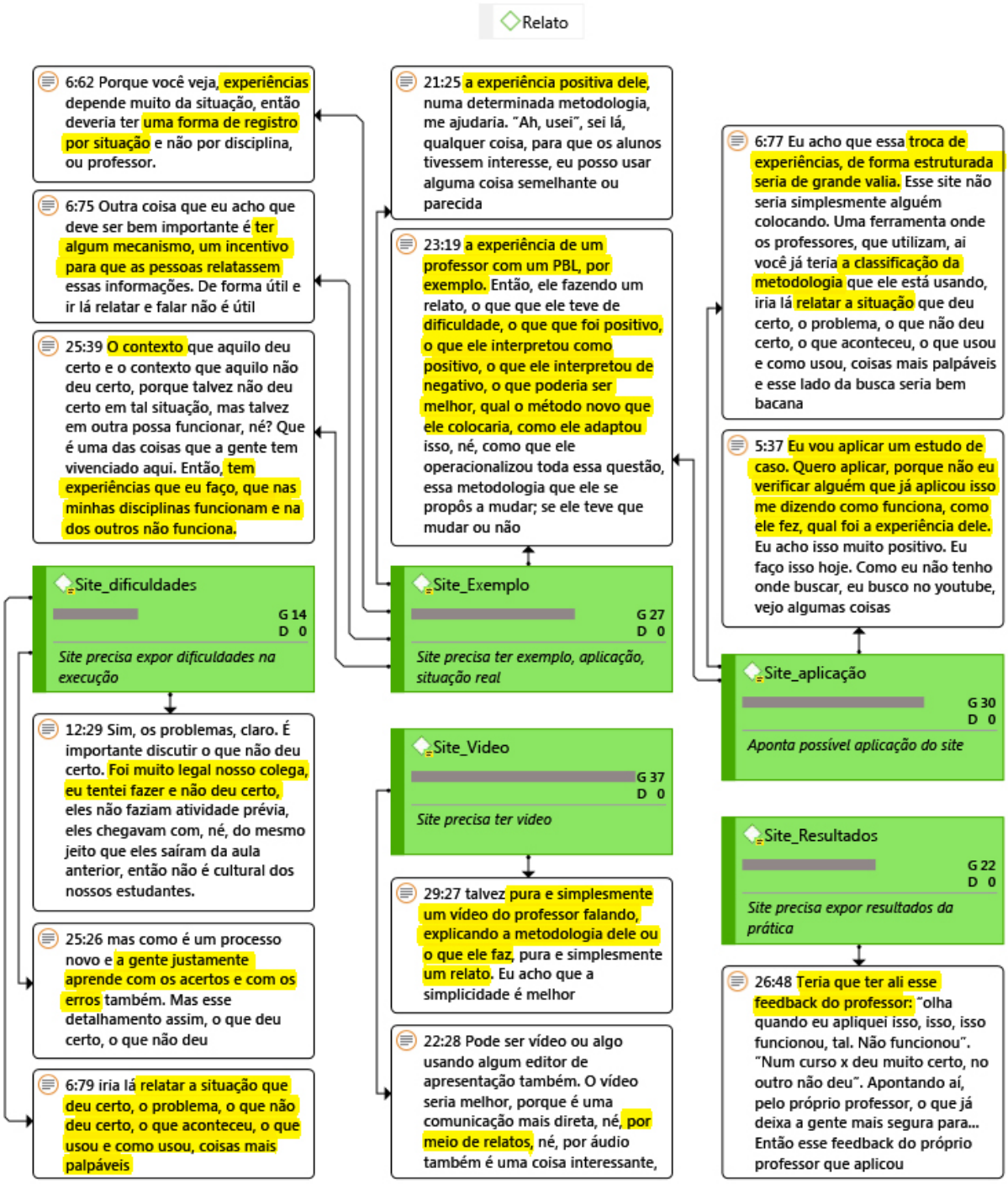
Os vídeos, desde que breves – de pouca duração, e com qualidade na produção, especialmente captação e edição de imagens –, são valorizados pelos professores por terem a potencialidade de trazer de forma objetiva um relato de experiência de seus pares. Há a sugestão de uso de palavras-chave associadas ao conteúdo apresentado. Alguns professores participantes (quatro) mencionam que não têm hábito, tempo ou não consideram os vídeos atrativos. Entretanto, mesmo estes que não são potenciais expectadores de vídeos instrucionais acreditam que os produtos audiovisuais têm forte poder de atração – por unirem áudio e vídeo, pelo potencial de demonstração por meio de imagens e de concisão ou objetividade que dariam aos relatos de experiências.

Embora os professores considerem o relato de experiência por escrito importante, mencionam que não têm tempo de ler e que por isso, preferem uma abordagem mais rápida. Valorizam, portanto, a diversidade de recursos, reconhecem que há potencialidades para cada um deles e que é importante que estejam articulados, pois são complementares como materiais instrucionais. Entendem também que os professores têm perfil e impressões diferentes, portanto, enquanto alguns têm apreço por vídeos e materiais mais visuais, outros ainda creditam praticidade e credibilidade ao texto. O relato escrito é valorizado e legitimado, apesar de existir uma forte pressão para que seja conciso.

Os professores mencionam também que precisam ser orientados para elaborar e atualizar os relatos que serão disponibilizados na Internet e usados constantemente como fonte de consulta. Até mesmo para orientar a constituição dos relatos é importante que exista um suporte de equipe, pois a estruturação de um

roteiro, mesmo que não seja rígido, auxilia que o professor realize o relato que atenda aos anseios dos usuários. A Figura 1 destaca o quanto o relato é legitimado como estratégia para transmitir as informações acerca de determinada prática.

Figura 1 – A rede demonstra como os professores consideram importante a estratégia de relatos para a formação docente



Fonte: (MEYER; VOSGERAU, 2018)

Os participantes da pesquisa enfatizam que é importante partir dos problemas e das dificuldades em relação às diferentes práticas do professor universitário em sala de aula e não apenas dos casos de sucesso. Por isso os relatos dos pares são valorizados, por terem como potencialidade compreender como determinada estratégia funciona na prática, no concreto. Não são apenas prescritivas, mas trazem a realidade do professor e dos estudantes impactados pela prática. Uma experiência real, em que o emissor é um profissional que vivencia um cenário semelhante e pode descrever como funciona, quais materiais lhe foram úteis, o que usou ou não usou e que problemas enfrentou. Ao verificar que um colega utilizou determinada estratégia é possível que exista um estímulo e um maior ânimo do docente para experimentá-la, difundindo um modo de fazer diferente e promovendo inovações que sejam viáveis.

Conclusões

Os professores universitários entrevistados enfatizaram que usariam os relatos de experiências de colegas não apenas para suscitar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos favoráveis à aprendizagem significativa dos estudantes, mas especialmente no sentido de incentivar a reflexão em relação aos problemas e dificuldades do cotidiano profissional em sala de aula e buscar diversificar as estratégias de ensino (Mayor Ruiz & Sánchez Moreno, 1999). Enfim, não apenas as boas práticas são reconhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes (Vaillant, 2013), mas também os erros, os desafios e as soluções para sua superação, em diferentes cenários de sala de aula.

A valorização da aprendizagem em contextos informais (Feixas, 2004), com envolvimento de colegas de profissão, considerando que tempo e disponibilidade são apontados como fatores que desmobilizam os professores a participar de atividades de desenvolvimento profissional (Lowenthal, Wray, Bates, Switzer, & Stevens, 2012), sugere a seguinte reflexão: “em que medida a colaboração é legítima e reconhecida na promoção do desenvolvimento profissional docente?”.

Identificamos a colaboração, assim como aponta Feixas (2004), como uma forma legitimada e privilegiada de desenvolvimento profissional da docência pelos professores, entretanto, é nítida a existência de uma cultura de individualidade (Hargreaves, 1998; Zabalza, 2004). Embora os docentes não assumam um desapreço pela colaboração, eles assumem que fatores individuais (insegurança e

medo), coletivos (falta de confiança ou afinidade com grupos de atuação) e institucionais (ausência de estruturas de valorização profissional) limitam uma cultura de colaboração.

Além do estímulo à socialização de experiências, os resultados apresentados sugerem que, por meio da contextualização dos relatos é possível estimular a indagação e a comparação entre experiências, empregando a natural curiosidade dos docentes em relação às práticas de seus colegas – fruto de um cenário em que as salas de aulas universitárias ainda são pouco permeáveis (Zabalza, 2004), em favor da formação.

Os professores afirmam o potencial de que acessar a experiência do outro possibilita a análise de sua própria experiência. Porém, trata-se de um processo de tomada de consciência individual. O relato sistematizado de experiências por meio da estratégia do *digital storytelling* (Hack et al., 2013; Lowenthal, 2008; Silva, 2012) pode trazer importantes benefícios. O processo de pensar e escrever um relato, por si só fomenta a reflexão do autor em relação a sua prática. Como afirma Cunha (1996, p. 160): “a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinerarem seu desempenho docente”, planejar, sistematizar a experiência, aliar tecnologia e emoção podem tornar ainda mais significativa a aprendizagem. Do outro lado, para quem acessa os relatos, como eles têm forte articulação com a realidade vivida e geram uma conexão emocional, tanto os exemplos quanto as percepções pessoais de outros docentes são capazes de construir pontes de compreensão e até favorecer um senso de comunidade (Hack et al., 2013; Lowenthal, 2008; Silva, 2012), essencial para o fomento de uma cultura de colaboração e para a profissionalidade docente (Ramos, 2010). A proposta é utilizar a história, que é um elemento humano, expressão de nossa identidade, consciência e relacionamento com o meio (Silva, 2012) para a promoção de um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com a ação concreta.

Os professores demonstram interesse e curiosidade em relação às experiências vivenciadas por seus pares e legitimam que o compartilhamento de experiências como uma estratégia de aprendizagem. Não se trata apenas de apreço em relação à colaboração, mas de entender que ela é util para constituir a

profissionalidade docente e, certamente, para superar a visão de que basta o domínio do conteúdo específico de cada área para exercer a docência.

A pesquisa aponta que contar histórias das salas de aulas universitárias de forma sistematizada é útil à docência. A visão é funcional, o foco é instrumental, mas não precisa se limitar a isso. O movimento inicial, portanto, no sentido de reconhecer a contínua necessidade de construir os saberes profissionais específicos para o exercício da docência pode ser a busca por uma determinada informação. Ou a curiosidade em relação ao que outro professor realiza.

No Brasil, embora o desafio do engajamento dos professores universitários em ações de formação continuada destinadas a aprimorar a docência seja evidente, o digital storytelling ainda é considerado uma iniciativa inovadora, na medida em que os docentes defendem que não tem tempo hábil em suas vidas profissionais para a produção de conteúdos audiovisuais que relatem as suas experiências em sala de aula. Isto é uma oportunidade, na medida em que se trata de iniciativa inovadora e por outro lado, apresenta a necessidade de que exista uma equipe de apoio e assessoria nas instituições de ensino que queiram adotar essa estratégia em seus programas de desenvolvimento profissional docente, para que os professores se sintam estimulados e não desencorajados para a elaboração dos vídeos. O trabalho desses assessores também é de curadoria dos materiais, tendo em vista que os professores, como usuários, afirmam que não querem apenas ter acesso aos relatos, mas aos materiais utilizados, orientando-se por uma espécie de passo a passo.

Referências

Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*, *1*(1), 8–31.

Barros, D. M. V. (2007). Formação continuada para docentes do ensino superior: o virtual como espaço educativo. *Diálogo Educ.*, *7*(20), 103–122.

Barros, D. M. V., & Henriques, S. (2011). Literacia virtual e ambientes e-learning. In P. DIAS & A. J. OSÓRIO (Eds.), *Challenges 2011. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação* (p. 11). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

Barros, D. M. V., & Spilker, M. J. (2013). Ambientes de Aprendizagem Online: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal. *Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia*, *1*(3), 28–39.

Cunha, M. I. da. (1996). *O bom professor e sua prática* (6th ed.). Campinas: Papirus.

Estepa Murillo, P., MAYOR RUIZ, C., Hernández de la Torre, M. E., Sánchez Moreno, M. R., Rodríguez López, J. M., Altopiedi, M., & Torres Gordillo, J. J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los professores universitarios. *Revista Fuentes*, (6), 74–95.

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, *33*, 31–59.

García, I., Amaro, R., & Brioli, C. (2012). La valoración del docente universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves. *Revista de Historia de La Educación Latinoamericana*, *14*(19), 205–226. Retrieved from http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1992

Hack, J. R., Ramos, F., & Santos, A. (2013). Digital Storytelling e formação corporativa: possibilidades para a aprendizagem de adultos. *Comunicação & Educação*, *18*(1), 15–23.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Lowenthal, P. R. (2008). Online faculty development and storytelling : An unlikely solution to improving teacher quality. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *4*(3), 349–356.

Lowenthal, P. R., Wray, M. L., Bates, B., Switzer, T., & Stevens, E. (2012). Examining faculty motivation to participate in faculty development. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, *3*(3), 149–164.

Marcelo Garcia, C., & Pryjma, M. F. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In M. F. PRYJMA (Ed.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (1st ed., pp. 37–53). Curitiba: Editora UTFPR.

Marcelo Garcia, C., & Vaillant, D. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. (E. UTFPR, Ed.) (1st ed.). Curitiba.

Mayor Ruiz, C., & Sanchez Moreno, M. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, (339), 923–946.

Mayor Ruiz, C., & Sánchez Moreno, M. (1999). Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. *XXI : Revista de Educación*, *1*, 157–176.

Meyer, P., & Vosgerau, D. S. R. (2018). *Princípios para concepção de um portal para o desenvolvimento profissional da docência na educação superior*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Pretto, N. D. L., & Riccio, N. C. R. (2010). A formação continuada de professores

universitários e as tecnologias digitais. *Educar Em Revista*, (37), 153–169. http://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010

Ramos, K. M. da C. (2010). Profissionalidade docente universitária : um conceito em (re)construção. *Ensino Em-Revista*, *17*(2), 561–578.

Santos, E. O. dos, & Weber, A. (2015). Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In M. do S. LIMA, M. M. D. CAVALCANTE, J. A. M. de SALES, & I. M. S. de FARIAS (Eds.), *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola* (pp. 1775–1786). Fortaleza: EdUECE.

Silva, J. C. P. N. da. (2012). *Digital Storytelling em contexto de formação profissional - um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Multimédia, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Aveiro.

Vaillant, D. (2013). Hacia dónde va el desarrolo profesional docente: tendencias e perspectivas. In M. F. PRYJMA (Ed.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (1st ed., pp. 181–202). Curitiba: Editora UTFPR.

Viana, J., Costa, F. A., & Peralta, H. (2017). Aprendizagens pessoais em contextos informais: oportunidades criadas pela internet. *Revista Observatório*, *3*(4), 190–231. http://doi.org/https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p190

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). *Docência no ensino superior:* experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

- - - - -

CAPÍTULO XIV – SUBALTERNIDADE E LIBERTAÇÃO: QUESTÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Teresa Esteban & Fabiana Eckhardt

A liberdade não se recebe de presente,
é bem que se enriquece na luta por ele,
na busca permanente, na medida mesma em que
não há vida sem presença, por mínima que seja,
de liberdade. O sonho de um mundo melhor
nasce das entranhas de seu contrário

Paulo Freire

A democratização da educação é um projeto ainda desafiador para a sociedade brasileira. Processo entrelaçado aos múltiplos e por vezes divergentes movimentos dos vários segmentos que compõem a sociedade, demanda ações plurais em diferentes âmbitos. O início do século XXI, até o ano de 2015, está marcado por mudanças na dinâmica social brasileira, dentre as quais se destaca o compromisso com a intensificação da democratização do acesso à educação. Embora a maior incidência das políticas públicas tenha sido sobre a educação básica, o ensino superior também foi alvo de ações significativas, com efeitos em sua configuração, que impactaram, de modos distintos, suas práticas cotidianas.

A ampliação da oferta de vagas para o ensino superior é um dos resultados expressivos dessas políticas, com expansão no setor público, em decorrência da ampliação da rede de universidades federais e de institutos de educação profissional e tecnológica, acompanhada da criação de programas federais concedendo bolsas de estudo para cursos em instituições privadas e da ampliação de financiamento estudantil. Ao destacar os logros, não desconhecemos as críticas[28] a essa expansão, que demarcam a insuficiência dos programas instituídos e das condições efetivamente criadas para atender a imensa demanda pelo ensino superior. Tampouco é nossa intenção contestar a relevância dos resultados alcançados, pois é inegável o incremento do acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior, impactando sobremaneira os cursos de formação docente.

[28] Ver Sguissardi (2015) e Chaves & Amaral (2016).

Como seria esperado, ocorre uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes que frequentam o ensino superior. Essa nova configuração se torna evidente no curso de Pedagogia, de modo que a experiência de estudantes de classes populares na universidade emergiu como questão significativa para a pesquisa (Eckhardt, 2017) que dá sustentação a este artigo. O texto trata da formação docente de estudantes das classes populares, entendida em sua complexidade e como um dos fios de uma trama social igualmente complexa. Seu ponto de partida é o diálogo sobre o processo formativo com estudantes que cursam Pedagogia, em uma universidade privada, e se inscrevem em espaços periféricos - por residirem em periferias urbanas e por seu pertencimento social. A relação centro-periferia, com suas interfaces com os processos históricos de produção da subalternidade e com os movimentos populares na luta pela libertação[29], nos marcos dos estudos decoloniais, conduz a reflexão que aqui apresentamos.

A composição, as demandas e as virtualidades do curso de Pedagogia que vai se realizando com a presença de estudantes com perfis diferentes do que tradicionalmente caracteriza o ensino superior podem ter várias interpretações.

Estudos sobre a formação docente voltada à educação básica, referenciados em dados macroestruturais, como as pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Ferreira (2014), identificam essa mudança na composição do corpo discente do ensino superior no Brasil e corroboram a percepção de que seja fruto das medidas políticas sinalizadas anteriormente, provocando alterações especialmente significativas na configuração dos cursos de Pedagogia. Seus resultados indicam a inserção, nos cursos de formação de professores/as, de estudantes de baixa renda, com educação precarizada, para muitos dos quais a docência representa um meio para rápida ascensão social e econômica.

A constatação da mudança do perfil socioeconômico dos/as estudantes presente nos referidos estudos é compartilhada por Eckhardt (2017) cujo trabalho, no entanto. Toma outro caminho: com a pesquisa se debruça sobre o cotidiano de um curso de Pedagogia, que recebe predominantemente estudantes de classes

[29] Dussel (1996) estabelece uma distinção entre emancipação e libertação. A emancipação se relaciona ao pensamento eurocêntrico moderno, pretende a aproximação dos indivíduos ao modelo hegemônico e não demanda a ruptura com a negação que o constitui. A libertação é um projeto coletivo em que o reconhecimento da existência do oprimido exige solidariedade fundada em um compromisso para transformar os sistemas de opressão e de exclulsão social. Freire (2004) também articula sua proposta a partir da ideia de educação como prática de liberdade.

populares, em busca de compreender, por meio do diálogo com os próprios sujeitos, sua inserção na universidade, suas demandas e expectativas.

O diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa constitui-se como método de trabalho, numa pesquisa de natureza qualitativa, inscrita nos estudos com o cotidiano (Garcia, 2003) e com aproximações à pesquisa-ação participativa (Fals Borda,1983). Por meio de roda de conversa, conversas informais, observações e interações no cotidiano da sala de aula, o trabalho foi composto com os/as estudantes. Partindo das suas perspectivas, questões que denunciam traços de subalternidade foram levantadas provocando a inserção da prática da reflexão a partir do vivido para (re)pensarmos a formação inicial e permanente de professores. O grupo envolvido na pesquisa foi formado por vinte e quatro estudantes, com idades variadas, tendo cursado até o primeiro semestre de 2014 cinquenta por cento do curso de Pedagogia em uma universidade privada no interior do estado do Rio de Janeiro.

Com o interesse voltado às micro relações, o primeiro elemento a destacar é a substituição, em nosso estudo, da expressão “estudantes de baixa renda”, utilizada nas pesquisas anteriormente citadas, por “estudantes das classes populares”. A renda é um aspecto extremamente importante, mas não define, por si só, o lugar e as experiências socioculturais dos sujeitos, nas quais se incluem as educacionais. Múltiplas e distintas são as experiências dos sujeitos, o que torna possível que um grupo de pessoas se reúna em torno de um interesse comum, entretanto, essas mesmas pessoas em outros momentos afastam-se por defenderem interesses distintos.

Esses distanciamentos e aproximações provocados por semelhantes e diferentes experiências ou interesses dificultam a compreensão e a formação de um coletivo, bem como a variação de experiências socioculturais embaça e vai tornando menos visíveis as situações de opressão vivenciadas pelos sujeitos. Por esse motivo o uso do termo classes populares (permitindo ampliar a compreensão das relações humanas, seus interesses, dilemas e disputas) altera o olhar e modifica a percepção sobre os processos de opressão.

Ao referirmo-nos às classes populares estamos citando parte da população brasileira que tem sido historicamente expropriada de muitos dos seus direitos fundamentais. São grupos sociais que vivem com dificuldades conferidas não somente pelo sistema econômico, mas também pela exclusão social e geográfica,

pelos preconceitos de gênero, raça e religião, além do não reconhecimento da legitimidade de sua cultura. Portanto, assumir na formação docente a dimensão de classe, demonstrou-se relevante: para a compreensão da formação como um problema a ser enfrentado, para a conscientização dos sujeitos a respeito de seu lugar social, do qual deriva sua condição como estudante, e para o processo de libertação com o qual este trabalho se vê comprometido.

Tomar a classe como marcador significativo para o estudo evidencia que muitos/as dos/as estudantes do curso de Pedagogia já são trabalhadores/as, exercem diversas atividades, com graus distintos de formalidade, incluindo o magistério. Para esse segmento social, com frequência o ensino superior está atravessado por sua experiência laboral – docente ou não –, na qual conhecimentos são produzidos e se mostram significativos para a formação proposta na universidade. Portanto, podemos entender que grande parte dos/as estudantes que chegam ao curso de Pedagogia não estão efetivamente em um momento inicial de sua formação, pois não se pode ignorar que o ser professor/a tem seu sentido dado também pela experiência histórica, desses sujeitos, de serem trabalhadores/as.

Obviamente há especificidades no âmbito da formação docente que não só não podem ser desconsideradas como devem ser extremamente cuidadas ao longo de todo o curso. Porém, entendemos ser indispensável ressaltar, como faz Alves (1998), serem muitos e diferentes os movimentos de formação, o que nos leva a considerar a complexidade da relação inicial/permanente, nessa esfera, e afirmar a possibilidade de ver no curso de Pedagogia um processo de desenvolvimento profissional que se vincula à formação contínua e permanente do/a professor/a, especialmente quando oriundo/a das classes populares.

O diálogo com o conceito de classe sugerido por Thompson (1987) mostra-se fundamental para abarcar a complexidade que o termo simultaneamente propõe e suporta. O autor apresenta classe como uma relação histórica fluida e dinâmica, na qual se envolvem sujeitos e contextos reais. Chama a atenção para o movimento por meio do qual as experiências cotidianas “herdadas ou partilhadas” e de lutas das pessoas, marcadas pela experiência de conflito e articuladas às relações de produção, contribuem para seu *fazer-se* classe.

As classes não existem como entidades isoladas, mas sim num constante processo, inseparável da ideia de “luta de classes”. Como relação, a classe envolve, além da experiência econômica, as experiências cotidianas culturais, as ideias, as

tradições e os valores das pessoas; unifica diferenças, tanto no que se refere à experiência como à consciência. Thompson reitera que uma classe não pode existir sem a consciência de classe, cuja constituição se articula à experiência, em suas múltiplas dimensões, e à cultura de um determinado grupo social. Nesse sentido, cada ser humano pode lidar com uma mesma experiência das mais variadas formas. Ao inserir a experiência como elemento relevante na articulação entre os sujeitos, o autor quebra a forma linear do conceito de classe ancorado no binômio meios de produção – trabalhadores. Ao definir o termo classe, eleva o termo do lugar social e da dimensão econômica situando-o também na relação de empatia, pois perceber as experiências do Outro ao partilhar experiências familiares promove conexões entre os sujeitos.

Para o enfrentamento da nossa questão, no entanto, é preciso continuar a reflexão sobre os/as estudantes que participam da pesquisa. Mostra-se pertinente redirecionar o olhar para as classes populares constituídas em uma América Latina articulada ao projeto moderno-colonial, que fomenta e oculta a luta de classes. Esse posicionamento sócio histórico, geográfico e político nos impele à busca do Outro. Agora nos encontramos com a criança, a mulher, o indígena, o negro, o pobre, ou todo aquele que não cabe dentro da definição do *ser* da ontologia moderna: o europeu - homem, branco, cristão – que destitui de valor a alteridade. Assim se delineia o segundo elemento destacado na pesquisa, ao lado da demarcação de classe está a importância da consciência de classe pelos/as estudantes descobrindo-se o Outro, o que nos aproxima da relação centro-periferia, transversal a este trabalho.

Essa relação, para Dussel (2006), diz respeito ao sistema-mundo moderno/colonial. O ser da ontologia moderna é o sujeito do centro mundial. Tal formulação nos auxilia na compreensão dos vínculos entre modernidade eurocêntrica e processos de exclusão, ao explicitar o modelo colonial no qual se estabelece a relação entre Europa e América como condição de existência da Europa Moderna. Esta, ao se constituir como centro da História, inaugura a produção histórica de todas as outras culturas como a ela periféricas[30].

[30] Segundo Dussel (2006), a “cultura imperial” se origina com a invasão da América. A cultura do mundo metropolitano torna-se o centro mundial transformando o mundo colonial em periferia e suas culturas em periféricas.

Instituída no período colonial, a relação centro-periferia, composta pela subalternização que demarca a relação Eu(ser)-Outro, não se desfaz com o término do colonialismo. Pelo contrário, se atualiza e se mantém por meio das relações de colonialidade do poder (Quijano, 2005), em que um modelo de civilização, uma racionalidade específica, coloniza e se sobrepõe a todos os demais, instituindo formas de controle do trabalho, da subjetividade, da cultura, do conhecimento e da produção do conhecimento, se definindo como modelo universal, o único válido de civilização.

A constituição de uma subjetividade, o colonizador – o ser - e de outra subjetividade, como o colonizado - o Outro –, se apresenta para Dussel como questão importante para o entendimento do processo de subalternização. Demonstra que são múltiplas as relações dicotômicas na constituição das subjetividades colonizador-colonizado: no plano mundial, a relação centro-periferia; no plano nacional, a elite-povo; no plano erótico, a homem-mulher; no plano pedagógico, a cultura imperial-cultura periférica ou cultura popular; no plano racial, o branco-não branco. Quando não visibilizadas, reforçam no Outro a expectativa de vir a tornar-se aquele que não é, por distinção. Perceber-se distinto é uma condição necessária para o movimento de libertação.

Segundo essa análise, a superação do fundamento ontológico, o *ser* como modelo, é uma oscilação necessária para o sujeito da periferia e se dará no reconhecimento de que se é distinto e não diferente. O distinto é sempre Outro, sua alteridade jamais coabita a totalidade, por isso, não pode diferir.

> Diferir é o que, havendo estado unido, é levado à dualidade; por se dar um momento de unidade primigênia é possível o retorno à unidade, e o retorno é o princípio da totalidade. Em troca, se o Outro é originariamente distinto, não há diferença, nem retorno; há história, há crise; é uma questão totalmente diversa. Desta maneira, o Outro é originariamente dis-tinto e sua palavra é ana-lógica, no sentido de que seu lógos irrompe interpelante desde mais além de minha compreensão; vem ao meu encontro (Dussel, 1977, p. 126 – grifos do autor).

Tal distinção se fortalece na categoria exterioridade como afirmação do Outro (Dussel, 1996). A totalidade é tomada pelo autor como a physis, no sentido dos gregos, o espaço da dominação. Ao atravessar a totalidade que abrange o ser e

nele termina, a exterioridade anuncia a possibilidade de negar a negação, ou seja, contestar a falácia que afirma o Outro como não-ser. Na totalidade, o Outro não-é.

O Outro não é expulso do sistema-mundo, ele também o constitui, mas como negação. Negação que possibilita a criação de assimetrias no exercício de poder, fazendo nascer relações de subalternidade, produzindo desigualdade justificada por sua natureza distinta, compreendida na lógica da totalidade como diferença. Ao deslocar o Outro do seu próprio centro e fazê-lo girar em torno do centro da totalidade que o nega, reforça-se a opressão.

Mas "a totalidade não é tudo, além da totalidade está o outro (...) é o que está para além do 'mesmo' (...), ou seja, a exterioridade" (Dussel, 1995, p. 116). A exterioridade é o Outro. Tornar visível essa distinção é pôr-se em movimento de libertação como novidade que se constrói historicamente (Freire, 2004).

Essa perspectiva nos permite evidenciar a visão eurocêntrica como estruturante da concepção de educação hegemônica no Brasil, à qual se relaciona a de formação docente. O ponto de partida da relação é o conceito, sempre abstrato e universal, que define o ser, em nosso caso, sujeito, aluno e professor. Entretanto, a imersão no cotidiano, com o apoio de uma epistemologia decolonial, dá visibilidade aos/às estudantes que encontramos em nossas salas de aula no curso de Pedagogia como o Outro.

Afirmar sua inscrição nas classes populares traz ao debate a ocultação e o silenciamento que sua apresentação como aluno e seu posicionamento numa escala econômica – baixa renda – promovem. O que se articula também à ocultação e ao silenciamento de tensões existentes na formação pensada para o sujeito abstrato e não para o Outro como constituição plural e intensa. A trajetória linear, proposta como passagem harmônica da condição de aluno para a condição de profissional, é problematizada pelos movimentos desordenados dos estudantes de classes populares com seus diferentes vínculos com o ser trabalhador.

Emerge, então, a necessidade de uma ruptura epistemológica para a continuidade do estudo, pois a crítica à perspectiva eurocêntrica amparada em modelos teóricos e metodológicos constituídos sob os princípios da epistemologia moderna não é suficiente para romper com a colonialidade existente nos projetos, processos e práticas educacionais vigentes.

Docência, uma experiência em movimento

A relação centro-periferia é elemento articulador deste artigo por sua relevância para a reflexão sobre uma formação docente atravessada por tensões produzidas pelo encontro entre sujeitos e projetos constituídos em espaços – geográficos e/ou socioculturais – distintos e por vezes opostos. A tensão e o deslocamento periferia-centro são experiências cotidianas dos/as estudantes de classes populares, em decorrência tanto de seus locais de residência quanto do projeto educacional com que se encontram na universidade. Sua abordagem traz para o debate elementos constitutivos dos processos históricos de produção de subalternidade e de movimentos que se articulam à luta pela libertação.

O diálogo com os/as estudantes explicitou o que já era notado nas relações cotidianas, na instituição envolvida na pesquisa: muitos/as residem em cidades ou bairros periféricos, distantes ou de difícil acesso, e estudam no centro da cidade, que também ocupa lugar central naquela região. O deslocamento, do ponto de vista geográfico, é um problema concreto enfrentado pela maioria dos/as estudantes de classes populares, frequentemente apresentado como obstáculo à realização satisfatória do curso, por interferir diretamente em sua pontualidade e assiduidade. Porém, o aprofundamento do diálogo, da reflexão e do estudo, amparado no trabalho de Dussel (2006), permite outra abordagem à questão e leva à recuperação da relação centro-periferia, agora referida aos aspectos sociais, culturais e epistemológicos.

São muitos os deslocamentos necessários para que os/as estudantes consigam realizar seu curso. A relação entre estudantes de periferias urbanas e o curso de Pedagogia no centro geográfico se intensifica como problema teórico ao ganhar visibilidade a primazia do que se considera, desde o centro, como socialmente válido por ser parte da cultura universal: o conhecimento eurocêntrico, como conteúdo, e a transmissão e assimilação do pensamento científico, como método. Os conhecimentos periféricos, das classes populares, são destituídos de validade. Essa oposição abriga um deslocamento dos conhecimentos e se vincula ao processo de subalternização.

A presença de estudantes das periferias evidencia a necessária reflexão sobre a epistemologia que constitui o projeto de educação, ou o debate, silenciado no cotidiano, entre a epistemologia que demarca o centro e as epistemologias que ocupam as margens. Simultaneamente, a problematização do fato constatado

produz outros deslocamentos e possibilidades de compreensão e de ação. Essa dinâmica pode ser sintetizada pelas noções de educação bancária e de educação libertadora propostas por Freire. Conforme encontramos em Pedagogia do Oprimido,

> a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária" [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (2004, p. 78).

A educação bancária expressa a lógica colonial, que sustenta o projeto de educação hegemônico, monocultural, ancorado em uma perspectiva eurocêntrica. Nele se baliza o projeto de formação docente. Nesse sentido, não se considera o que ser estudante de classes populares, morador/a das periferias urbanas, aporta ao curso de Pedagogia, tampouco as implicações de sua condição social e das marcas de sua inserção cultural em seu processo de subjetivação e em sua configuração como estudante, mesmo quando o estudante toma parte de um processo de formação permanente[31]. O projeto único, estruturado a partir de conteúdos, finalidades e procedimentos uniformes, tem na padronização dos resultados seu indicador de qualidade. Igualdade aqui se anuncia como negação do Outro e enquadramento do que difere da norma. Diante dessa igualdade, que viabiliza classificação, seleção e exclusão, a diferença justifica a desigualdade.

A educação libertadora nos permite encontrar na condição periférica do/a estudante um aspecto relevante para a reflexão sobre a docência como prática social, na qual se insere a ação escolar, e fonte de experiências que se abrem à problematização. Esse enfoque é fundamental para compreender os processos hegemônicos e também aqueles que se constituem como possibilidades de transformação dos sentidos da ação docente, ainda que em espaços periféricos no contexto desta formação. O diálogo sustenta essa proposta e promove um deslizamento da relação sujeito cognoscente/objeto de conhecimento para a relação intersubjetiva, mediada pelo que se dá a conhecer.

[31] Ainda que o curso se apresente na modalidade inicial, conforme vimos anteriormente.

A educação libertadora se relaciona à possibilidade de estudantes e professores/as se encontrarem com as experiências e os conhecimentos das classes populares não como carência, mas como intensidade. Utilizamos essa distinção conforme proposta por Valla, ao discutir as relações entre movimentos sociais e educação popular. Para esse autor, certas formações acadêmicas ou orientações políticas fazem com que as falas e ações das classes populares sejam frequentemente interpretadas pela categoria carência. A essa compreensão opõe a categoria intensidade, “que traz dentro de si a ideia de “iniciativa”, de “lúdico”, de “autonomia”” (1998, p. 198). Intensidade expressa movimentos que recuperam a força das classes populares, sua possibilidade de formulação de propostas, nas quais irradiam suas experiências, desde onde as vivem, com os sentidos que lhes são próprios. Projetam assim, desde sua singularidade, questões sociais, culturais, políticas e epistêmicas.

Essa compreensão também faz pensar sobre a relação entre estudantes e os processos formativos, pois a diferença que explicitam frequentemente é produzida como carência e se traduz em desigualdade.

A carência como explicação se interpõe ao diálogo e simplifica relações complexas, criando fortes obstáculos à (trans)formação. Como podemos perceber na experiência do tempo fragmentado, para realizar muitas e diferentes tarefas, com frequência compartilhada por mulheres estudantes das classes populares: o trabalho remunerado, o trabalho doméstico, a maternidade, o estudo, além do enorme tempo gasto no transporte para ir de um lugar a outro. Em decorrência, há uma experiência comum que resulta em impossibilidade de alcance da qualidade desejada pelas estudantes e apresentada, pelo corpo docente, como satisfatória. Experiência que as inferioriza, quando comparada às formas definidas como válidas, uma vez que o que não se legitima pelas grandes narrativas, não se assume como possibilidade. Nessa tensão, marcada por um excesso de demandas que produz falta de tempo, as estudantes não conseguem, pelos modos como se vinculam aos atos de ler e estudar, se reconhecer e serem reconhecidas como sujeito do conhecimento. Diante de um modelo de curso, de estudo, de aula, de aprendizagem, de ensino e de estudante – fundado na experiência da leitura e não na experiência de vida, da qual a leitura é parte -, a carência é a chave de interpretação do processo, inclusive pelos que dele participam.

A grande movimentação cotidiana que as classes populares precisam fazer entre suas moradias e a universidade também representa, como visto, uma relação pedagógica que demanda deslocamentos vários e evoca a insuficiência. Esses deslocamentos ao expressarem a compreensão da experiência popular como carência, abrem caminhos para pensá-la como intensidade. Aqui, destacamos dois deles: a) em relação à constituição de subjetividades e de saberes e b) referente ao projeto moderno de escola.

O primeiro se faz necessário para que as classes populares se assumam na condição de estudantes universitários/as. Encarnados, seus modos de ser e de viver não correspondem ao modelo de aluno e de conhecimento predominante no projeto de formação universitária. Conforme visto, por exemplo, no relato das mulheres estudantes anteriormente mencionado.

O pensamento eurocêntrico se mantém hegemônico no âmbito da formação docente, apesar da existência, nesse campo, de uma vertente crítica bastante consolidada. O modelo eurocêntrico de sujeito é representado, no contexto da pesquisa, pela idealização de morador do centro da cidade, cuja representação é o descendente de europeus que ali se estabeleceram no início do século XIX. Diferente desse, os/as moradores/as das periferias urbanas. Apesar de conviverem com dificuldades e possibilidades similares, não partilham origens ou situações homogêneas, sua convergência é posta por sua condição periférica, na qual criam outros modos de ser e de viver.

Condição atravessada por carências que resultam da reprodução das relações de colonialidade, incluindo a classificação desigual das diferentes formas de viver. A identificação das classes populares com as ideias de carência, ignorância e impossibilidade é um efeito do histórico processo de subalternização também dos conhecimentos, etapa necessária à legitimação das diferenças culturais, em que a transformação das diferenças em valores serve à subjugação dos povos (Mignolo, 2003). A desqualificação da cultura popular, no jogo moderno/colonial, é relevante para a hegemonia da epistemologia eurocêntrica, colonial (Dussel, 2006), em que o Outro é tomado como expressão do não ser e da ausência de saber.

Portanto, para fazer jus à conquista de uma vaga na universidade, há uma compreensão silenciosa, invisível, talvez pouco perceptível para os que se encontram nas salas de aula do curso de Pedagogia, de ser necessário deslocar-se da condição de sujeito periférico para a de estudante universitário – que remete ao

centro: o ser da ontologia moderna. Diante desse movimento, a carência e a incompletude emergem como traços distintivos marcados pela negatividade. Vários procedimentos ao longo do curso intencionam preencher essa carência ou se adaptar à desqualificação que ela imprime ao processo formativo daqueles que não conseguem se desfazer de sua condição periférica.

Em nosso curso de Pedagogia, o encontro com a universidade os intimida não somente pela arquitetura do prédio que a comporta, mas também por ser a universidade "espaço guardião da lógica eurocêntrica". Na perspectiva hegemônica, formar-se é aproximar-se do centro mundial. O deslocamento, portanto, também é epistêmico e social para se ajustar ao projeto moderno de escola. Há muitas distâncias a se considerar no processo de formação desses sujeitos, ao reconhecermos que, de maneira geral, o processo de formação docente está harmonizado com esse projeto, cujo sentido não pode ser dissociado dos processos de expansão, consolidação e naturalização das relações coloniais. Sentido primeiro, conduzido pela ideia de transmissão objetiva de um conjunto homogêneo de conteúdos que expressa a cultura universal para um sujeito cognoscente abstrato, que opera fundamentalmente com a razão. Sentido favorável à colonialidade do saber e do ser, contribuindo para a naturalização da colonialidade do poder e da subalternização que a acompanha (Mignolo, 2003).

Assim, espera-se que os que chegam à universidade já tenham se convertido no sujeito, abandonado suas origens e preenchido suas carências, se integrando ao ser e ao saber que modelam esse sentido de escolarização. O próximo passo então, é a formação do profissional, no caso, do professor. O não atendimento a essa expectativa fundamenta o discurso sobre a baixa qualidade da formação docente e sobre a incapacidade para o exercício profissional.

Se esse é o sentido primeiro, dominante, não é o único. A universidade, como todos os espaços sociais, é arena de luta; ainda quando presidida pela racionalidade técnica, seu ato é político. O ideal de democratização e de emancipação também presente no projeto hegemônico expõe sua ambivalência (Bhabha, 1998), visível na ausência de um significado unívoco para formação e no cotidiano como espaço em que sua significação se dá como movimento inscrito nos distintos diálogos entre os projetos oficiais, os múltiplos entrelaçamentos em que os atos se configuram e as diferentes e intensas experiências dos sujeitos.

Os relatos dos/as estudantes indicam que a chegada ao ensino superior resulta, com frequência, de um percurso considerado de qualidade inferior, no qual a carência sobressai como experiência partilhada. Há sucessivas interrupções do processo escolar: por desempenho insuficiente e/ou por exigências de suas vidas cotidianas (trabalho, casamento, nascimento de filhos, etc.); pela conclusão da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; pela escolarização precária como impedimento de acesso à universidade pública. Assim, para muitos/as, a universidade privada torna-se a única alternativa, supondo ainda a dificuldade de arcar com os custos que essa inserção gera.

Os movimentos fraturados que constituem as experiências desses/as estudantes universitários/as se encontram com e se confrontam ao projeto hegemônico também pelo ideal de universalização do direito à educação que comporta. Direito em parte vinculado à regulação da desigualdade e da violência e à redução da resistência à dinâmica social hegemônica, estruturada por processos vários de exclusão. Chegam a estudantes universitários/as por não terem se enquadrado no modelo linear e disciplinar que a organização escolar assume; seguindo o previsto, ficariam, como tantos/as outros/as, pelo caminho.

Os percursos tortuosos lhes permitem exercer seu direito à educação. Esses movimentos quando articulados à intensidade são expressão da capacidade das classes populares de responder com autonomia e força às questões postas por seu cotidiano sublinhado por processos de subalternização, nos marcos de uma grande desigualdade social. Outras possibilidades de compreensão e de articulação do processo formativo advêm da intensidade como problematização do vivido. Nesse sentido, o ingresso caótico na universidade revela a capacidade de superar obstáculos, criar alternativas, resistir aos golpes, persistir diante do que se apresenta como fracasso, fazer importantes aprendizagens e produzir conhecimentos relevantes. Esses/as estudantes não chegam à universidade com carências. Não há lacunas a se preencher. Há que se superar a dinâmica social desigual e se reconhecer a potência da resposta vigorosa dada ao processo de profunda negação de direitos, para dela se apropriar no processo formativo.

É indispensável conhecer esses caminhos e reinterpretar os sentidos neles produzidos. Conhecer e conhecer-se. A pesquisa tratou de despertar sentidos nos relatos das experiências partilhadas pelos/as estudantes. Entre esses sentidos, no que toca a questão centro-periferia, marcada pela negação e subalternização

(Dussel, 1996; 2006), foram levantadas relações de *opressãolibertação*, *classificaçãoigualdade* e *prontidãoinacabamento*[32]. Os relatos demonstraram que as situações vividas traziam em si não uma oposição entre os sentidos, mas uma complementaridade, o que dificulta a visibilidade das tensões e lutas que os constituem.

Encontramos, nesses movimentos, a ação da estudante negra que se percebendo posta em um lugar de inferioridade quando o professor ao expor as notas da prova da disciplina que ministrou insiste em confirmar seu nome, devido ao bom resultado por ela alcançado e por ele não esperado. A estudante toma a classificação, compreendida como parte de um sistema opressivo, como motivação de sua luta contra a desigualdade, somente possível quando articulada aos processos de libertação. Marca com a afirmação de si, em sala de aula, o ponto de inflexão: sim, sou eu, negra, mulher e penso também.

No vivido e partilhado também se inscrevem sentidos ambivalentes, que tanto podem demarcar resignação quanto evocar a reflexão crítica. A estudante que chega “tardiamente” ao curso universitário, e se sente cobrada pela professora que diz “esperar mais dela”, enquanto a própria estudante não consegue entender o que deveria fazer para responder à expectativa docente. Nessa relação, se paralisa. Porém, ao rever seu processo de escolarização, compreende que apenas na faculdade se sente despertando para o estudo e se percebe em desvantagem em relação aos demais por não ter a prontidão que entende necessária para as aprendizagens importantes em sua formação docente, enquanto se depara com o conhecer como processo infindo. A expectativa da prontidão ancorada no desejo de ter uma boa formação para lidar com as adversidades do contexto escolar é tensionada pela percepção de inacabamento que a própria formação trouxe à estudante.

Inacabamento, como característica da existência humana, que desafia a ser mais, perde potência ao ser tratado como carência, diante de uma ideia de normalidade que expõe modelos abstratos, a-históricos e homogêneos que devem orientar os percursos dos sujeitos e a constituição das relações. A generalização que daí decorre promove uma versão sobre a relação entre família e escola que fez com que estudantes apresentassem, inicialmente, famílias de crianças que

[32] O aglutinamento dos termos faz-se necessário intencionando demonstrar a complementaridade entre eles.

frequentam escolas públicas como descompromissadas com a educação de seus filhos/as. Trazendo situações vividas, argumentavam que as famílias tratavam a creche como se "fosse um depósito para seus filhos", acentuavam um constante desrespeito da família em relação à escola e o despreparo docente para atuar com crianças que não se enquadravam nos padrões de normalidade. A problematização dos relatos permitiu que outras narrativas surgissem, desta vez com filhos/as das próprias estudantes no lugar de alunos/as e delas como família, com professoras reclamando da falta das crianças à creche nos dias em que as mães não trabalhavam e delas, como estudantes, observando o quanto sua formação estava constituída dentro de um ideal de normalidade.

A não percepção de algumas das contradições constituintes das vivências cotidianas gera uma aceitação do que está posto por considerá-lo inevitável e os próprios sujeitos se veem incapazes de enfrentar as ações que efetivam o processo de subalternização. Geram-se situações-limites (Freire, 2004) que produzem silenciamento e dificultam a ruptura com as práticas de opressão. O diálogo com os/as estudantes, ao problematizar as situações trazidas aos encontros, afirma a potência do vivido. Cria espaço para a compreensão e a denúncia de situações-limites por eles/as vividas, que apontam situações-limites do próprio curso, de acordo com a epistemologia à qual este se filia. Pelo diálogo, a existência de diferentes culturas que se atravessam à formação docente adquire visibilidade, o que expõe a insuficiência do projeto monocultural, hegemônico.

Essa questão ganha especial significado pelo movimento da estudante que em suas aulas tem contato com uma grande valorização das experiências leitoras na infância, o que lhe gera um sentimento de ausência de cuidado e de atenção da mãe, que não lia histórias para ela. A conexão estabelecida entre a leitura de livros infantis para as crianças e o ato de contar histórias fez desaparecer a narrativa oral como meio de partilha de histórias e de conexão entre as pessoas. Pela reflexão, retoma sua experiência infantil e se reencontra com a mãe que lhe conta histórias, ainda que não as leia nos livros. A sua experiência indica além da tensão entre a cultura oral, tão fortemente presente nas classes populares, e a economia escriturística[33], eixo do discurso teórico que articula a formação acadêmica, a

[33] Tomamos escriturística no sentido que Certeau (1994) lhe confere ao tratar do escrever como prática mítica moderna. Constituída na relação com uma economia escriturística, ocupa lugar estratégico para a modernidade por constituir o texto como espaço próprio que adquire poder isolado

necessária redefinição epistêmica do curso de formação. A situação-limite, ao expressar a carência dos/as estudantes, oculta a intensidade das transformações que se fazem possíveis. A prática escriturística é insuficiente para o trabalho com grupos e sujeitos historicamente imersos na cultura oral: substituição de uma pela outra assinala o assujeitamento, a ampliação se inscreve nos movimentos de transformação. A problematização expõe a insuficiência epistemológica do curso, oculta na suposta carência dos/as estudantes.

A opressão vivida desperta o processo de libertação, a classificação dos sujeitos os coloca em movimento pela igualdade de tratamento e a busca pela prontidão revela a condição humana de inacabamento. A partilha das experiências oportuniza a compreensão da continuidade dos sentidos onde parecia haver dicotomia e cria possibilidades de encontro naquilo que se apresenta como obstáculo. Esses movimentos expressam a complexidade dos fenômenos e visibilizam mecanismos de resistência dos sujeitos diante do processo de subalternização. Em se tratando especificamente do curso de Pedagogia, esse movimento fomentou o aprofundamento da reflexão e levou ao questionamento do conteúdo e da metodologia predominantes na formação docente por sua insuficiência para contribuir com o pensamento da prática escolar para além do padrão de normalidade em que se estrutura e que foi percebido como incapaz de acolher a todos/as que participam da vida escolar.

Tomar a própria experiência como objeto do diálogo traz intensidade para a problematização do vivido e das respostas formuladas e consolidadas dentro de um projeto de educação articulado aos processos sociais de exclusão, que afetam especialmente as classes populares. O encontro com o Outro, ou com o Outro de si, abre possibilidades de confronto, que tensiona, move e comove.

O encontro com a negação de suas experiências provoca no sujeito e na formação o reconhecimento da desvalorização dos conhecimentos e experiências populares no currículo. A busca pelo conhecimento além da universidade denuncia a falta de diálogo com experiências formativas em outros espaços que não o universitário. Os discursos generalizantes são colocados em xeque ao vivenciarmos situações cotidianas como as relatadas pelo/as estudantes cuja problematização e

---

da exterioridade, ao separar texto e corpo para que o texto se escreva sobre o corpo como encarnação de um saber. Como princípio de hierarquização social, ao desvalorizar o oral viabiliza a imposição do que se fabrica, por se configurar como registro científico, político ou erudito, e o nascimento do sujeito, efeito da perda lo lugar de fala.

contextualização revelam a supervalorização do individualismo e a crueldade da meritocracia. Assim, nas situações-limites são encontrados elementos que podem compor o inédito-viável: a negação da alteridade visando a transformar o Outro no mesmo cria espaços de encontro com o Outro, cujos efeitos não se aprisionam no previsto.

Traçando a docência com experiências periféricas

Reconhecer que o espaço da docência tem sido ocupado pelas classes populares, fruto da sua crescente inserção nos diferentes níveis de ensino, incluindo o universitário, coloca permanentemente em tensão os processos instaurados, os percursos realizados e os resultados alcançados. A permanência da insatisfação impele à busca de alternativas, olhando para as margens, onde se produzem outras racionalidades,

> devemos esperar que novas formas de racionalidade, emergindo de experiências subalternas, não apenas terão um impacto sobre a filosofia e o pensamento social, mas também sobre a reorganização da sociedade. Pensar a partir de experiências subalternas deve contribuir tanto para a autocompreensão quanto para as políticas públicas, que criam condições para transformar (e estigmatizar) as relações de subalternidade (Mignolo, 2003, p. 160).

A configuração da razão subalterna se relaciona ao reconhecimento da irredutibilidade da diferença epistemológica, exigindo a escuta dos sujeitos em sua diferença, como participantes de relações socioculturais nas quais se produzem conhecimentos válidos.

Este trabalho se encontra com movimentos que criam condições de enunciação e de escuta das narrativas trazidas pelos/as estudantes, provocando uma reflexão intensa sobre seu próprio passado e sobre o processo histórico. Essa recomposição da história a partir de baixo, cotidianamente produzida, embora percebida em diferentes ações educacionais, mostra-se pouco valorizada na composição da ação pedagógica e na reflexão sobre ela, inclusive nos processos de formação permanente de professores.

A potência desses movimentos não pode ser desperdiçada. Há neles uma intensidade (Valla, 1998) que ajuda a compreensão, com Dussel (2006), do papel das relações assimétricas de poder, construídas com base na totalidade

hegemônica, na produção da desigualdade entre centro e periferia mundial e dos processos de subalternização. Evidencia-se, também, que a conscientização da condição periférica se relaciona à possibilidade de estabelecer rupturas com a perspectiva hegemônica, em que o Outro é um projeto em curso para tornar-se *o ser* da ontologia moderna, e assim perceber que o Outro existe na distinção.

Muitas possibilidades se tramam cotidianamente nas salas de aula e nos fluxos formativos. O diálogo com os/as estudantes traz indícios de que os múltiplos espaços em que se constituem e onde vivem, com suas diferentes culturas, são extremamente importantes na composição de seus conhecimentos, muito especialmente sobre ser professor/a, no que se refere a suas dimensões social, ética, política e até mesmo técnica. Nesse sentido, a formação docente se mantém vinculada aos processos de subalternização quando se apresenta como um processo que leve à progressiva substituição dos conhecimentos periféricos, vistos como expressão da carência, pelos conhecimentos considerados universalmente válidos. Pensá-la como exterioridade e em diálogo com a categoria intensidade exige rupturas que articulem as experiências dos/as estudantes das classes populares a processos sociais mais amplos de libertação, em que se viabilize a negação do que os nega e a redefinição de sentidos para a formação docente.

Não se trata, portanto, da inclusão de novos conteúdos no curso, mas de formulação do processo formativo sobre outros princípios. A educação popular, como educação problematizadora, oferece fios que permitem conexões entre a vida dos/as estudantes e os processos formativos. Cabe mencionar a incorporação da alteridade, já que um de seus fundamentos é o diálogo: entre os sujeitos e entre seus saberes. A essas características se somam outras: seu caráter coletivo, reflexivo e solidário, a negociação cultural, a partilha, a participação, a autonomia e a relevância das situações cotidianas para a tecelagem dos conhecimentos.

O foco nas classes populares requer a observação de que a educação ocorre na relação com pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização, portanto se relaciona à pedagogia do oprimido (Freire, 2004). Conforme Dussel (2006), a cultura periférica oprimida pela cultura imperial é o ponto de partida para o diálogo, pois a questão da cultura popular na América Latina tem além de um interesse teórico um forte interesse ético e político, pois não raro configura núcleos de resistência. A emersão da razão subalterna evoca a luta pela libertação e intensifica os questionamentos aos processos educacionais no âmbito institucional.

Assim, a diferença como produção histórico-político-social, ganha sentidos que tecem e fortalecem processos, práticas e condições outras.

Diante do desafio de pensar a formação de professores/as que vindos/as das classes populares frequentemente retornarão ao trabalho com elas, encontramos a necessidade de interpelar a força da cultura imperial no ordenamento do trabalho pedagógico. A problematização, como parte da leitura do mundo, anuncia a existência e a validade de saberes periféricos e resulta em olhares da periferia para si, a partir de si, como, ajudados por Dussel e Freire, chegamos a compreender.

Entre fios e vazios entrevemos uma abordagem contra-hegemônica da formação docente, comprometida com a libertação, pautada por relações dialógicas em que o encontro com o Outro é também o encontro consigo mesmo, como possibilidade de não esquecer-se de si, de não despotencializar a alteridade, de não negar a pluralidade das existências, de não apagar a história e de afirmar a validade dos conhecimentos periféricos e da razão subalterna. Uma formação que se reconhecendo na luta contra a subalternização das classes populares se pauta no diálogo e na solidariedade por sua potencialidade para fraturar o individualismo e a competitividade que alimentam a hierarquia e a desigualdade, para indagar a colonialidade que produz o Outro como uma história de negação e para fomentar processos pedagógicos mobilizados pela colaboração que proporciona percursos e soluções coletivas que sustentam a docência como partilha, na qual o processo de *aprenderensinar* é sempre um encontro democrático com o Outro.

Entendemos que este trabalho se une a tantos outros, no âmbito da formação docente, de afirmação de movimentos potentes em que processos pedagógicos buscam contribuir para a educação das classes populares, com as classes populares, em conexão com o amplo movimento de transformação das condições de injustiça e de desigualdade que ainda imperam no mundo em que vivemos.

Referências

Alves, N. (1998). Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A.

Bhabha, H. (1998). O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG.

Chaves, V.L.J.; Amaral, N. C. (2016). Política de expansão da educação superior no Brasil - o prouni e o fies como financiadores do setor privado. Educação em Revista, 32, p. 49-72.

Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

Dussel, E. (1977). Para uma ética da libertação latino-americana. São Paulo: Loyola-UNIMEP.

Dussel, E. (1995). Introducción a la Filosofía de la Liberación. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1996). Filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (2006). Filosofía de la cultura y la liberación. México: Universidad Autónoma de la Ciudad do México.

Eckhardt, F. (2017). Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe: formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Fals Borda, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.). (1983). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.

Ferreira. M. F. (2014). O Curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Freire, P. (2004). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, R.L. (org.). (2003) Método. Métodos. Contramétodo. São Paulo: Cortez.

Gatti B. A.; Barreto, E. S. de S. (coord.). (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

Mignolo, W. (2003). Histórias locais/Projetos globais. Belo Horizonte: UFMG.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (org). (2005). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASO.

Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. Educação & Sociedade, *36*, p. 867- 889.

Thompson, E. P. (1987). A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Valla, V. V. (1998). Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. Cadernos de Saúde Pública, 14,v.2, p. 7-18.

CAPÍTULO XV – DOCÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE TURISMO: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2007 E 2018 NA REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM TURISMO

Alexandre Shigunov Neto & André Coelho da Silva

Introdução

O objetivo geral deste artigo é mapear e analisar os trabalhos sobre a educação de Turismo publicados entre 2007 e 2018 na Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**.** Os objetivos específicos são investigar quais têm sido as principais temáticas discutidas no que se refere às pesquisas sobre o ensino em Turismo e quais os referenciais teóricos que têm sido utilizados para embasar esses estudos.

O Censo da Educação Superior de 2016 realizado pelo INEP/MEC apresenta como dado relevante a proliferação dos cursos de graduação e a expansão do número de vagas, principalmente as ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Do total de 2.364 IES no Brasil indicadas pelo documento, 295 são públicas e 2069 são privadas. Entre as instituições públicas, 107 são federais, 120 estaduais e 68 municipais.

Os cursos de Turismo no Brasil foram possibilitados oficialmente por intermédio da Resolução s/nº de 28 de janeiro de 1971 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou o conteúdo mínimo e a duração desses cursos. Assim sendo, apesar dos primeiros terem sido criados no início da década de 1970, a grande proliferação de cursos superiores de Turismo ocorreu a partir da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990. Cabe destacar ainda, que a grande maioria dos cursos de Turismo existentes no país é oferecida por instituições privadas.

Em decorrência do aumento dos profissionais formados, da necessidade de qualificação docente adequada e, principalmente, com a cobrança da sociedade, passou a haver seletividade dos cursos de graduação em Turismo. Em outras palavras: a necessidade e as exigências do mercado de trabalho, a proliferação da produção de conhecimento na área de Turismo e a necessidade de qualificação docente conduziram as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de Turismo a se preocuparem ainda mais com a qualidade dos mesmos. Portanto, acreditamos que a reflexão sobre a prática docente pode instrumentalizar e

possibilitar o aprimoramento profissional e a transformação do processo educacional na área (Shigunov Neto e Shigunov, 2017).

Instrumentos metodológicos

Esta pesquisa pode ser caracterizada como sendo do tipo “estado da arte”. Trata-se de estudos de caráter bibliográfico que visam mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento em determinado período de tempo (Ferreira, 2002; Salem, 2009 e 2012; Severino, 1986; Megid Neto, 1999; Cachapuz, 2003, Romanowski e Enns, 2006 e Shigunov Neto e Silva, 2018).

Pesquisas do tipo estado da arte têm sido realizadas há algumas décadas em várias áreas do conhecimento, tanto em âmbito internacional quanto em âmbito nacional:

> Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (Ferreira, 2002, p. 258)

Essa modalidade de pesquisa apresenta importância considerável para o desenvolvimento dos estudos nas múltiplas áreas de conhecimento, uma vez que:

> podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas

> lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (Romanowski e Enns, 2006, p. 39)

Esta pesquisa, do tipo "estado da arte", investiga a produção sobre Ensino de Turismo entre 2007 e 2018 no periódico Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo. A escolha por este periódico ocorreu principalmente por ser o principal veículo de divulgação científica da área de Turismo no Brasil e por ser classificado pelo sistema Qualis-Capes como A2 na área de Turismo e B2 em Educação. A Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo (RBTUR) foi criada em 2007 pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo (ANPTUR). Atualmente sua periodicidade é quadrimestral.

Visando alcançar os objetivos propostos, foram elaborados alguns questionamentos:

- Qual a quantidade de trabalhos publicados no período selecionado?
- Qual o perfil e instituição em que atuam os autores que publicam sobre ensino de turismo no periódico?
- Quais os referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores em seus artigos?
- Quais são os objetos de estudo ou temáticas pesquisadas sobre Ensino de Turismo?
- Quais temáticas ligadas ao Ensino de Turismo são pouco exploradas?
- Que temáticas sobre o Ensino de Turismo estão sendo negligenciadas pelos pesquisadores?
- Que temáticas são importantes serem pesquisas para o desenvolvimento do Ensino de Turismo?

As buscas foram feitas no próprio site do periódico seguindo as seguintes etapas: 1) Contagem dos artigos publicados em cada ano; 2) Pesquisa pela expressão "ensino de Turismo" nos títulos dos artigos; 3) leitura do resumo dos trabalhos publicados nas edições publicações; 4) Contagem e seleção dos artigos que mencionam Ensino de Turismo; 5) Análise qualitativa dos artigos selecionados

por meio da leitura dos mesmos. Em específico, procuramos dar destaque aos autores que referenciaram e fundamentaram os trabalhos analisados.

Resultados e análise

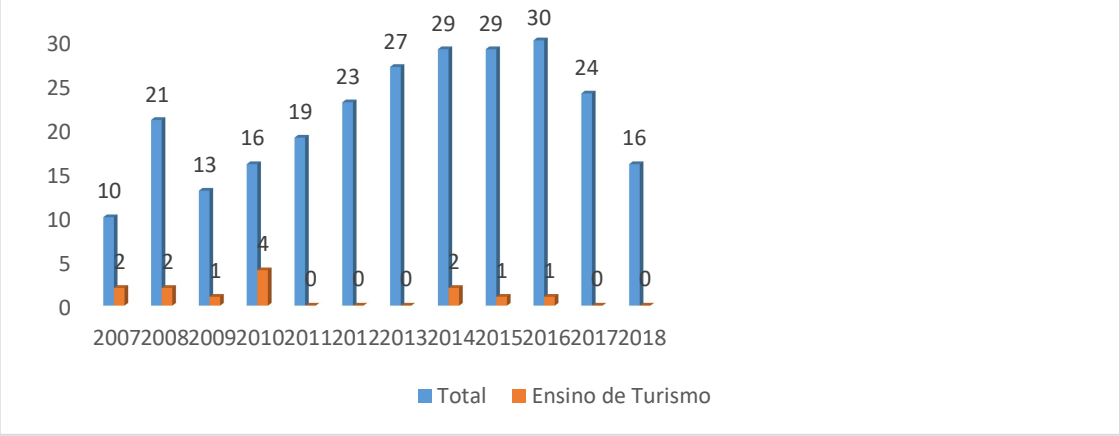
Para análise dos trabalhos criamos categorias que melhor pudessem identificar os trabalhos publicados e analisados. Dessa forma, os artigos foram divididos em cinco categorias, assim classificadas:

- Prática docente
- Currículo no ensino de Turismo
- Processo de ensino-aprendizagem
- Estado da arte
- Pós-graduação em Turismo

No período delimitado, a RBTUR publicou 257 artigos. Destes, treze tratam sobre o ensino de Turismo, o que representa praticamente um artigo publicado por ano e 5,05% do total de artigos publicados no período pesquisado.

O gráfico da Figura 1, a seguir, representa o percentual de artigos publicados por ano.

Figura 1 – Gráfico da quantidade de artigos publicados por ano



Fonte: autoria própria (2019)

Pela análise do gráfico da Figura 1, é possível constatar os anos em que foram publicados mais artigos sobre a temática Ensino de Turismo: em 2014 foram

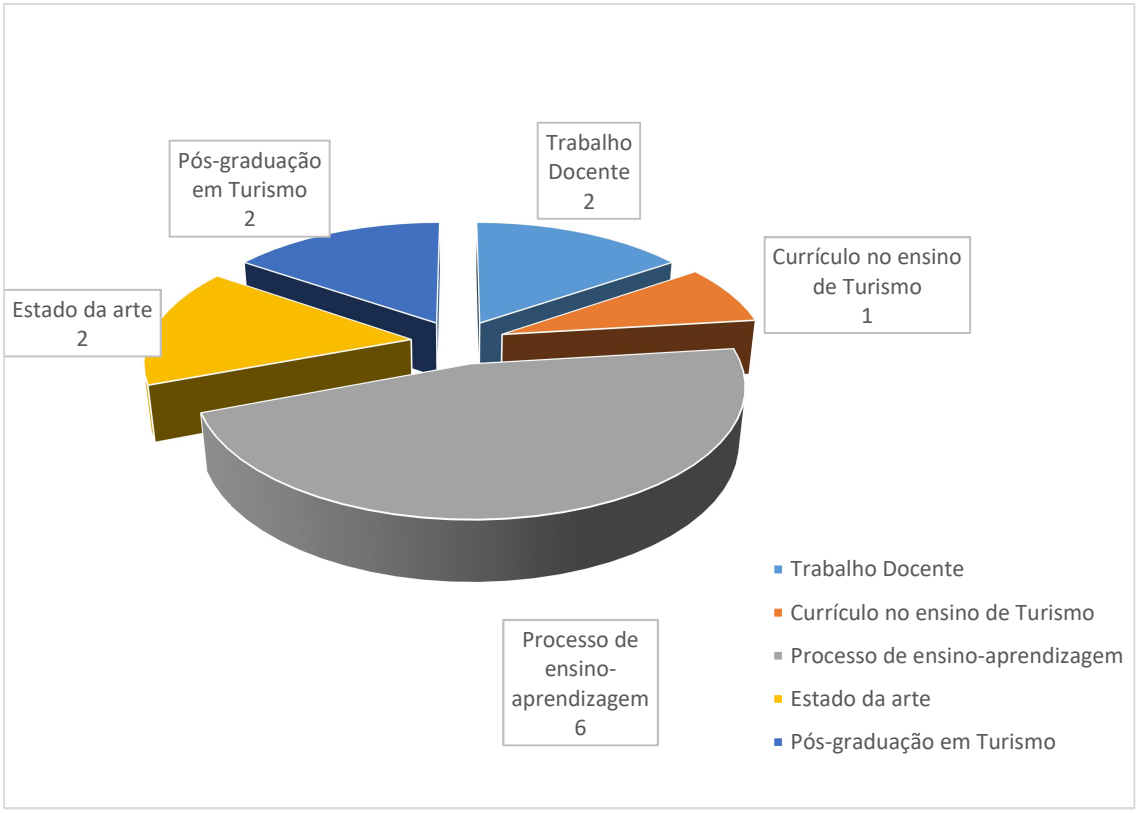
publicados oito artigos. Em 2013, cinco artigos; em 2011, quatro artigos; e, em 2015, três artigos.

Pela análise das publicações sobre o Ensino de Turismo, destacamos pontos que podem desencadear reflexões para os pesquisadores da área:

- A temática do Ensino de Turismo tem sido pouco explorada pelos pesquisadores em Turismo, constatação feita por representar apenas 5% dos artigos publicados no período pesquisado.
- A publicação de um artigo por ano sobre ensino de turismo é ínfima e nos parece pertinente sugerir a importância do aumento significativo desse índice nos próximos anos.
- Que motivos podem estar levando pesquisadores da área a desenvolverem apenas poucos estudos sobre o Ensino de Turismo?
- Existem grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq que se dedicam aos estudos sobre o Ensino de Turismo?

O gráfico da Figura 2 representa o percentual de artigos publicados por ano.

Figura 2 – Gráfico dos artigos selecionados agrupados em categorias



Fonte: autoria própria (2019)

Pelo gráfico da Figura 2, é possível observar que as temáticas mais discutidas nos artigos foram processos de ensino-aprendizagem, com seis artigos publicados; e pós-graduação em turismo, trabalho docente e estado da arte, com dois artigos em cada temática.

Foram alocados na categoria processos de ensino-aprendizagem os artigos que discutem os processos de ensino e aprendizagem de alunos em todos os níveis e a relação entre professores e alunos. Entre os referenciais teóricos utilizados pelos autores estão: Bordenave e Pereira (1980), Reboul (1982) e Freire (2011 e 2016). Cada um dos autores foi citado apenas uma vez nos artigos analisados.

Importa destacar que, seria de se esperar que fundamentassem os trabalhos sobre ensino-aprendizagem outros autores mundialmente reconhecidos, como L. S.Vigotski, Mikhail Bakhtin, A. R. Luria, David Paul Ausubel, L. S. Shulman, Jean Piaget, Francisco Imbernon, entre outros.

A categoria Pós-graduação em Turismo encampa artigos que investigam a formação em nível de pós-graduação, os níveis de pós-graduação e as concepções de alunos e professores sobre os cursos de pós-graduação em turismo.

A temática “estado da arte” engloba trabalhos de revisão de literatura. Trata-se de estudos que têm sido desenvolvidos há vários anos e sobre diversas temáticas. Na formação de professores, por exemplo, encontramos estados da arte como os de André, Carvalho e Brzezinski (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Romanowski (2013), Cunha (2013), Gatti (2016), Carvalho e Shigunov Neto (2018) e Shigunov Neto e Silva (2018).

Trabalho Docente foi tema de dois artigos. Essa categoria trata especificamente do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, de sua prática pedagógica, abordagens didáticas e as dificuldades de ensino. Em várias áreas de conhecimento essa temática é muito explorada e tal perspectiva está de acordo com as publicações atuais relacionadas ao ensino em diversas áreas de conhecimento que discutem especificamente o trabalho docente. Podemos encontrar inúmeros pesquisadores nacionais e internacionais preocupados com questões relacionadas à prática docente. Entre eles, destacamos os seguintes: Veiga (1996 e 2006); Cunha (1996); Zabalza (1998 e 2003); Pimenta (2000); Perrenoud (2002, 2012 e 2013); Nóvoa (2002); Tardiff (2007); Pimenta (2010); Pimenta e Franco (2010); Candau (2011); Tardiff e Lassard (2011 e 2012); Imbérnon

(2012); Contreras (2012); Charlot (2013); Libâneo (2013); Marin (2016) e Franco (2017).

A temática currículo nos cursos de turismo engloba artigos sobre as políticas educacionais que permeiam os currículos dos cursos de turismo, as reformas educacionais e curriculares, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de turismo, a formação profissional dos profissionais de turismo e os currículos dos cursos de turismo. Ela esteve presente em um artigo. Em relação à temática Currículo nos cursos de turismo, podemos destacar alguns autores que têm se dedicado a ela: Trigo (1998, 2000 e 2001); Moesch (2000 e 2002); Spinelli (2002); Shigunov Neto e Maciel (2002), Beni (2002); Ansarah (2001 e 2002) e Matias (2001 e 2005).

Fato que chamou atenção foi o de que entre os escassos artigos publicados, nenhum deles trata da questão da formação de professores, tanto da formação inicial de professores quanto da formação continuada de professores. Consideramos que se trata de uma temática fundamental para o desenvolvimento da educação e do ensino nas diversas áreas de conhecimento.

Pela análise das publicações sobre o Ensino de Turismo, destacamos alguns pontos para a reflexão:

- As temáticas que podem ser inseridas no Ensino de Turismo são significativamente amplas e englobam diversos estudos, tais como: formação de professores; políticas públicas; metodologias de ensino; concepções de professores; concepções de alunos; formação inicial de professores; formação continuada de professores; didática no ensino de Turismo; a importância da pesquisa para o ensino de Turismo, entre outras. Entretanto, não encontrarmos nenhum artigo sobre essas temáticas na RBTUR.
- Sendo a formação de professores temática fundamental para o Ensino de Turismo, por que nenhum artigo a aborda?
- A temática do currículo dos cursos de Turismo também apresentou baixa representatividade.
- Estudos de estado da arte no ensino de Turismo são escassos na RBTUR. Há que se considerar que eles podem colaborar com o desenvolvimento de pesquisas na área, indicando, por exemplo, temáticas ainda pouco exploradas.

- Faz-se necessário que estudos e pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores de Turismo sejam realizadas para o desenvolvimento da educação turística no Brasil.

A tabela 1, a seguir, apresenta o quantitativo de artigos publicados por pesquisadores no período pesquisado. Para a contabilização, adotou-se como critério a presença do pesquisador como autor ou co-autor no artigo.

Tabela I – Autores que publicaram no período pesquisado

AUTORES	QUANTIDADE
Marcia Maria Cappellano Santos	2
Mirian Rejowski	2
José Manoel Gonçalves Gândara	1
Sérgio Rodrigues Leal	1
Yolanda Flores e Silva	1

Fonte: autoria própria (2019)

Dos cinco pesquisadores com mais publicações sobre ensino de turismo no periódico e período pesquisado todos são brasileiros. Os pesquisadores com suas respectivas instituições são apresentados abaixo:

- Marcia Maria Cappellano Santos – pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS).
- Mirian Rejowski– pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Anhembi Morumbi.
- José Manoel Gonçalves Gândara - pesquisador da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
- Sérgio Rodrigues Leal - pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
- Yolanda Flores e Silva - pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

A Tabela 2, a seguir, sistematiza quais são os autores/pesquisadores que têm fundamentado os trabalhos publicados no periódico.

Tabela 2 – Autores que fundamentam os trabalhos selecionados

AUTORES	QUANTIDADE
Mario Carlos Beni	6
Luiz Gonzaga G. Trigo	4
Alexandre Panosso Netto	3
Marília Gomes dos Reis Ansarah	3
Doris Van Ruschmann	3
Marutschka Martini Moesch	3
Organização Mundial do Turismo (OMT)	3
Mirian Rejowski	3
Rafael Ariza Pórlan	1
Olivier Reboul	1
Maurice Tardiff	1
Barreto & Rejowski	1
Fernandèz Fuster	1
Panosso Netto & Trigo	1
Paulo Freire	1
Jafari & Ritchie	1
Marlene Matias	1
Paixão & Gândara	1
Sara Spinelli	1
Margarida Barretto	1
Jafari Jafar	1
Donald Schön	1
Chris Cooper	1
Lage & Milone	1
Pierre Bourdieu	1
F. Lefevre	1
Dias Bordenave & Pereira	1
Phillipe Perrenoud	1

Fonte: autoria própria (2019)

Pela análise da tabela 2, destacamos alguns pontos que consideramos importantes para reflexão:

- Dos 28 autores citados e que fundamentam os artigos publicados, 16 são da área de Turismo, o que corresponde a mais de 57%.
- Dos 28 autores que foram citados, três tratam especificamente sobre formação de professores (Maurice Tardiff trata principalmente sobre os saberes docentes, Donald Schön trata do professor reflexivo e Phillipe Perrenoud estuda a formação dos formadores de professores). Contudo, a temática da formação de professores não foi tratada nos textos pesquisados. A dúvida que fica é com que finalidade esses autores são utilizados nos artigos?
- O pesquisador Mario Carlos Beni foi o mais citado e referenciado nos trabalhos pesquisados. Entretanto, não se trata de um autor que estuda especificamente o ensino de Turismo.
- Os pesquisadores Alexandre Panosso Netto, Marutschka MartiniMoesch, Mirian Rejowski e Doris Van Ruschmann não tratam especificamente da temática do Ensino de Turismo, e, entretanto, apresentam significativa citação nos trabalhos pesquisados.
- Dos 16 autores da área de Turismo citados, apenas três têm desenvolvido pesquisas sobre a formação profissional na área de Turismo.

Considerações finais

O mapeamento realizado neste trabalho apontou que os estudos sobre o ensino de Turismo constituem participação ínfima tendo em vista o total de artigos publicados na RBTUR entre os anos de 2007 e 2018. Trata-se, assim, de uma área que ainda carece de muitos estudos e pesquisas no âmbito nacional.

As análises realizadas nos permitiram constatar que há uma forte tendência de publicações sobre as seguintes temáticas: processo de ensino-aprendizagem, pós-graduação e estado da arte. Já outras, mantêm-se praticamente inexploradas, como é o caso de políticas para a educação turística, identidade e profissionalização docente, formação de professores, currículo nos cursos de turismo, revisão da literatura, entre outras.

Ainda que esta pesquisa tenha sido realizada em um periódico da área de Turismo, notamos que alguns pesquisadores da área educacional têm sido utilizados

para fundamentar os artigos sobre o ensino de turismo, principalmente em relação às questões do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desses apontamentos, indicamos algumas questões:

- Se o processo de ensinar e aprender é complexo e envolve inúmeras variáveis, quais os motivos para que ele seja relegado a segundo plano nas pesquisas em Turismo?
- As pesquisas que envolvem o ensino e a formação de professores há muitos anos se deslocaram do campo exclusivo da área educacional para as demais áreas de conhecimento. Por serem pesquisas fundamentais para o aprimoramento da área de conhecimento, sua forma de ensinar e aprender. Diante dessa constatação, a pergunta que vem à tona é por que os pesquisadores da área de turismo pouco pesquisam sobre o ensino e a formação de professores em Turismo?
- Se já há várias pesquisas de pesquisadores internacionais e nacionais que tratam com propriedade a formação de professores, por qual razão ainda são pouco referenciados em artigos relacionados ao Ensino de Turismo?

Esperamos que estas e outras reflexões possam ser ampliadas e que os estudos sobre o Ensino de Turismo se proliferem, em quantidade e qualidade.

Referências

Alarcão, Isabel. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Editora: Porto.

Alarcão, Isabel. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez.

Almeida, Elenara Chaves Edler de e Guimarães, Jorge Almeida. (2013). A pós-graduação e evolução da produção científica brasileira. São Paulo: Senac.

Altet, Margerite e perrenoud, Philippe (Orgs.). (2003). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed.

André, Marli; Simões, Regina H.S.; Carvalho, Janete M. e Brzezinski, Iria. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade.Campinas, Ano XX, nº 68, p.301-309.

Ansarah, M. G. dos Reis. (2002). Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil. São Paulo: Aleph.

Ansarah, Marília Gomes dos Reis (Org.). (2001). Turismo: como aprender, como ensinar. Vol. 2. São Paulo, Senac.

Apple, Michael W. Ideologia e currículo. (2006). 3.ed. Porto Alegre: Artmed.

Barretto, M.; Rejowski, M. (2001). Turismo: interfaces, desafios e incertezas. Caxias do Sul: EDUCS.

Barros, Elionora Maria Cavalcanti de. (1998). Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: Edusfcar.

Beni, M. C. (1998). Análise estrutural do turismo. São Paulo: Ed. SENAC.

Beni, Mario Carlos. O Profissional do Turismo na Sociedade Pósindustrial. In: Gastal, Susana; Beni, Máio Carlos; Castrogiovanni, Antonio Carlos. (Org.). (2002). Turismo: investigação e crítica. São Paulo: Contexto.

Bordenave, Juan Diaz e Pereira, Adair Martins. (1980). Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes.

Brzezinski, I. (2009). Formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, p. 1-5.

Cachapuz, António F. (2003). Do sentido actual da pesquisa em formação de professores de ciências. In: Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, IV, Bauru, Atas..., CDROM.

Candau, Vera Maria. (2011). A didática em questão. 32.ed. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, Anna Maria Pessoa de. (2016). Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Cengage do Brasil.

Charlot, Bernard. (2013). Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez.

Contreras, José. (2012). A autonomia de professores. 2.ed. Cortez: São Paulo.

Cooper Chris (org.) (2001). Turismo: princípios e prática. Porto Alegre: Bookman.

Costa, Marisa Vorraber. (1996). Trabalho Docente e Profissionalismo: poder, saber e suas tramas. In: Vera Regina Pires Moraes (org). Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1996.

Cunha, Maria Isabel da. (1996). O bom professor e sua prática. 6.ed. Campinas: Papirus.

Cunha, Maria Isabel da. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.39, n.3, pp.609-626. Epub 09-Ago-2013. ISSN 1517-9702. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014.

Day, Christopher. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Porto: Porto Editora.

Fernández Fúster, L. (1991). Introducción a lateoría y técnica del turismo. AlianzaUniversidad textos. Madrid.

Ferreira, Norma Sandra de Almeida. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>.acesso:em 31 jan. 2017. http://dx.doi.org/ 10.1590/S0101-73302002000300013.

Fischer, Beatriz T. Daut. (1996). Prática Docente na Universidade: uma questão menor? In: Vera Regina Pires Moraes (org). Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto Alegre: Universidade/UFRGS.

Formosinho, João. (2009). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. (2017). Práticas pedagógicas: pesquisa e formação. São Paulo: Loyola.

Freire, Paulo. (2011). Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2016). Pedagogia do oprimido. 60.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, Carlos Marcelo. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Gatti, Bernardete Angelina (Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, Autores Associados, 2016.

Gatti, Bernardete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá e André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.

Goodson, Ivor F. (2013). As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes.

Goodson, Ivor F. (2013). Currículo. Petrópolis: Vozes.

Goodson, Ivor F. (2001). O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.

Imbérnon, Francisco. (2009). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed.

Imbérnon, Francisco. (2002). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7.ed. São Paulo: Cortez.

Imbérnon, Francisco. (2008). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez.

Imbérnon, Francisco. (2012). Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade. São Paulo: Cortez.

Jafari, J.; Ritchie, J. R. B. (1981). Toward a framework for tourism education. Annals of Tourism Research. v. 8, p.13-34.

Jafari, Jafar. (1994). La cientifizacióndel turismo. Revista Estudios y Perspectivas in Turismo. v. 3, n.1, enero.

Lage, B. H. G.; Milone, P. C. (2000). Turismo: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas.

Libâneo, José Carlos. (2013). Didática. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth. (2017). Teorias de currículo. São Paulo: Cortez.

Marin, Alda Junqueira. (2016). Didática e trabalho docente. 2.ed. São Paulo: Junqueira & Marin.

Martins, Cibele Barsalini. (2016). Desempenhos dos programas de pós-graduação strictu sensu em Administração, Ciências Contábeis e Turismo. São Paulo: Paco Editorial.

Matias, M. (2005). Panorama da formação profissional em turismo e suas relações com o mercado de trabalho no Brasil. In: Trigo, L.; Panosso Netto, A.; Aldrigui, M.; Pires, P. Análises regionais e globais do turismo brasileiro. São Paulo: Roca.

Matias, M. (2002). Turismo: formação e profissionalização – 30 anos de história. Barueri: Manole.

Megid Neto, J. (1999). Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 1999. 365 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Moesch, M. (2000). A produção do saber turístico. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Moesch, Marutschka M. (2002). Para além das disciplinas: o desafio do próximo século. In: Gastal, Susana (Org.). *Turismo Investigação e Crítica*. São Paulo: Contexto, p. 25-44.

Moreira, Antonio F. B. (2014). Currículo e programas no Brasil. Campinas: Papirus.

Moreira, Antonio F. B. (2011). Currículo, cultura e sociedade. 12.ed. São Paulo: Cortez.

Moreira, Antonio F. B. (2013). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus.

Moreira, Antonio F. B. (2015). Currículo: questões atuais. 4.ed. Campinas: Papirus.

Moreira, Antonio F. B. (2001). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus.

Nóvoa, António (Org.). (1995). Profissão professor. 2.ed. Porto, Porto Editora.

Nóvoa, António (Org.). (1992). Vidas de professores. Porto, Porto Editora.

Nóvoa, António. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.

Oliveira, Fátima Bayma de. (1995). Pós-gradução: educação e mercado de trabalho. Campinas: Papirus.

Omt - Organización Mundial del Turismo. (1995). Educando educadores en turismo. Valência.

Pacheco, José Augusto. (2007). Currículo – teoria e práxis. Porto: Porto Editora.

Panosso Netto, A.; Trigo, L. G. G. (2003). Reflexões sobre um novo turismo: política, ciência e sociedade. São Paulo: Aleph.

Panosso Netto, Alexandre. (2005). Filosofia do turismo: teoria e epistemologia. São Paulo: Aleph.

Perrenoud, Perrenoud et all. (2001). Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre, Artmed.

Perrenoud, Philippe. (2012). A prática reflexiva no ofício do professor. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe. (2013). Desenvolver competências ou ensinar saberes? Porto Alegre: Penso.

Perrenoud, Philippe. (2002). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). (2000). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido e Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. (2010). Didática – embates contemporâneos. São Paulo: Loyola.

Porlán, Rafael Ariza; Martín, José Toscano. (2000). El saber práctico de losprofesores especialistas aportaciones desde lasdidácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Reboul, Olivier. (1982). O que é aprender? Coimbra: Livraria Almedina.

Rego, Teresa Cristina. (Org.) (2011). Currículo e política educacional. Petrópolis: Vozes.

Rejowski, M. (1996). Turismo e pesquisa científica: pensamento internacional e situação brasileira. Campinas: Papirus.

Romanowski, Joana Paulin. (2013). Tendências da pesquisa em formação de professores. Atos de Pesquisa em Educação. v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago.

Sacristan, J. Gimeno. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.

Severino, Antonio J. (1986). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez & Moraes.

Shigunov Neto, A.; Maciel, Lizete Shizue Bomura (Org.). (2006). Ensino superior em Turismo e Hotelaria: reflexões sobre a docência e a pesquisa de qualidade. Ilhéus: Editus - Editora da UESC.

Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (Org.) (2017). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese.

Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan. (Org.) (2017). Educação & Turismo: reflexões sobre ensino e pesquisa. São Paulo: Edições Hipótese.

Shigunov Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). (2002). Currículo e formação profissional nos cursos de turismo. Campinas: Papirus.

Shigunov Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Shizue Bomura. (2011). Formação de professores: passado, presente e futuro. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Shigunov Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Shizue Bomura. (2017). Formação de professores: a importância da pesquisa para a formação do professor pesquisador. São Paulo: Edições Hipótese.

Shigunov Neto, Alexandre e Shigunov, Felipe. (2017). A necessária profissionalização do professor de Turismo: algumas reflexões iniciais. In: Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org.). Educação & Turismo: reflexões sobre ensino e pesquisa. São Paulo: Edições Hipótese. P.43-67.

Shigunov Neto, Alexandre e Silva, André Coelho da. (2018). Estado da arte da pesquisa de formação de professores de ciências no Brasil: análise da produção acadêmica em periódicos entre os anos de 2000 e 2017. In: Cachapuz, António; Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org.). Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese.

Silva, Tomaz Tadeu da. (2000). Teorias do currículo – uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.

Spinelli, S. (2002). A importância da formação profissional em turismo. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. Currículo e formação profissional nos cursos de turismo. Campinas: Papirus.

Tardif, Maurice. (2007). Saberes docentes e formação profissional. 8.ed. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice; Lassard, Claude. (2012). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice; Lassard, Claude. (2011). Ofício de professor – história, perspectivas e desafios internacionais. 2 ed. Petrópolis: Vozes.

Thurler, Monica Gather e Perrenoud, Philippe. (2002). As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed.

Trigo, L. G. (2000). A importância da educação para o turismo. In: Lage, B. H. G.; Milone, P. C. (Orgs). Turismo teoria e prática. São Paulo: Atlas, p. 243-255.

Trigo, Luiz Gonzaga Godoi (Org.). (2001). Turismo: como aprender, como ensinar. Vol. 1. São Paulo, Senac.

Trigo, Luiz Gonzaga Godoi. (1998). A sociedade pós-industrial e o profissional em turismo. 6 ed. Campinas: Papirus.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (1996). Didática – o ensino e suas relações. Campinas: Papirus.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2006). Lições de didática. Campinas: Papirus.

Zabalza, Miguel A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, Miguel Angel. (2003). O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, Kenneth M. (2013). Políticas de formação de professores nos Estados Unidos – como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte, Autêntica.

CAPÍTULO XVI – MARCOS GENERAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD[34]

Carlos Marcelo

Introducción

Este artículo aborda la problemática de la enseñanza universitaria como tema principal. No es frecuente encontrar publicaciones en las que se habla de la Universidad por dentro, de la Universidad como objeto de estudio e investigación. La universidad es una institución longeva pero en permanente mutación. Sus funciones han ido cambiando desde la educación de élites, a la educación de masas, a la educación permanente y continua dirigida a cualquier persona en cualquier lugar.

Los desafíos que la institución universitaria tiene planteados actualmente configuran el punto de partida de las reflexiones que abordamos en nuestro capítulo. Unos desafíos que tienen que ver con la búsqueda de la calidad, de la eficacia y eficiencia, pero también con el compromiso y el desarrollo.

Uno de los campos menos desarrollados de la investigación didáctica es el que toma como espacio la enseñanza universitaria. Parece que estamos más preocupados por estudiar a los demás que a uno mismo. Y para que ello no siga siendo una realidad, desarrollamos a lo largo del capítulo los diferentes enfoque y modelos de investigación, así como los posibles temas en los que podrían centrarse nuestras investigaciones sobre la enseñanza universitaria. Conforme vaya leyendo el capítulo encontrará preguntas que podrán conducirle a reflexiones o a planteamientos de problemas de investigación.

La Universidad. Funciones y paradojas

En una sociedad la enseñanza superior es uno de los motores del desarrollo y uno de los polos de la educación a lo largo de toda la vida. La educación superior está ligada al mundo del trabajo y de la cultura. Forma expertos y desarrolla los conocimientos avanzados que el mundo del trabajo necesita. Es la depositaria de la cultura universal y contribuye a crearla. Las Universidades son, en primer lugar, las instituciones que agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y a la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza y

[34] Texto publicado na Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física.

formación, y educación permanente, y desde hace unos años la Cooperación Internacional .

La revolución de la información (la Cuarta Revolución) está favoreciendo la mutación de la vida social y del trabajo. La educación Superior, como la de otros niveles, debe prepararse y preparar para la sociedad del saber, de la información y de la educación, o del aprendizaje. Probablemente la tarea más importante de cualquier sociedad o empresa. De tal manera que la Sociedad de la Información ha llegado a incorporar el concepto de "valor añadido" a las empresas de producción, y a las empresas de formación.

La educación superior de masas ha sido una conquista de la democracia, y en España aún estamos por debajo de la media de los países de la OCDE. A nivel Internacional el *Proyecto de Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París (UNESCO, 8 de octubre 1998), en su apartado 1.2, recomienda a los Estados que se esfuercen por garantizar un nivel de educación superior adecuado a las necesidades actuales de los sectores público y privado de la sociedad…, sobre todo a aquellos países cuyo nivel medio de estudios superiores no alcanza los niveles aceptados internacionalmente.

En el análisis global que hace Luxán (1998) del modelo universitario español, el autor deja claro por qué el modelo actual, *la Universidad de masas, está en crisis*, y señala como factores fundamentales la creciente demanda y a la vez la acelerada disminución de apoyos: "*ningún sistema puede aceptar y transformar en productos un número y una diversidad ilimitada de demandas"* (p. 242); que han llegado a poner en crisis los mismos objetivos de la Universidad. Los datos sugieren numerosas críticas a la situación actual, que avalan la opinión de que el paradigma de la excelencia parece agotado en su viabilidad como motor del modelo de la Universidad de masas.

Recientemente, los países pertenecientes a UNESCO, reunidos en París han elaborado un Documento de Trabajo titulado *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*, en el que plantean una reflexión consensuada sobre el papel que la enseñanza superior debe jugar en el próximo siglo. Destacamos la misión que la enseñanza superior tiene en este documento:

MISIONES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR
UNESCO, 1998

- Servir al ser humano y a la sociedad es la misión suprema de la educación superior
- La educación superior está llamada a contribuir decisivamente a abrir nuevos derroteros hacia un porvenir mejor para la sociedad y el ser humano, así como a orientar y configurar ese porvenir
- Participar activamente en la solución de los problemas importantes de alcance universal, regional y local.
- Obrar con perseverancia en pro del desarrollo humano sostenible
- Conservación, progreso y difusión del saber a través de la investigación, la creación intelectual, la enseñanza y la difusión de conocimientos
- La enseñanza superior está llamada a preservar y afirmar la identidad cultural, promover la difusión y creación de valores culturales, salvaguardar y fomentar la diversidad cultural.
- Contribuir a la realización de la educación permanente -o de una educación a lo largo de toda la vida- para todos y en convertirse en un elemento y un motor esenciales de ésta mediante su propia evolución y transformación

La Universidad, como institución de final de siglo convive con algunas paradojas que la caracterizan y define. Comprenderlas es nuestra tarea.

- Masificación progresiva en la enseñanza superior, pero a la vez, reducción relativa de los recursos económicos materiales y humanos que se les asignan. Se percibe una falta de apoyo real, traducido en apoyo económico, por parte de los Órganos e instrumentos de vinculación entre Universidad y Sociedad (Consejo Social, particularmente), para todos los objetivos que se encomiendan a la Institución universitaria, y una propuesta de un gran pacto social y político sobre el modelo de financiación.
- Adaptación a nuevas modalidades de empleo pero sin coste, o con el mínimo: creación de 133 titulaciones específicas, pero para la implantación se aprueba a las Universidades titulaciones de coste cero.
- Masificación y a la vez mecanismos de exclusión. Las mujeres siguen estando poco representadas en el campo científico y técnico y en el de gestión de la Universidad. UNESCO (1998, II,6j) recomienda “Eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudio y en las investigaciones, y tomar medidas adecuadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre los estudiantes y profesores en todos los ámbitos de la gestión”.

- Necesidad de internacionalización frente a contextualización de la tarea por otra parte.
- La mayor parte de la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen su origen en la investigación científica fundamental llevada a cabo en las Universidades y desarrolladas en ellas o en colaboración con empresas. Pero en la práctica siguen siendo muy poco utilizadas por la propia Universidad en la educación, o en la formación.
- Se considera necesaria la apertura, y la flexibilización de la formación, pero sigue habiendo una gestión rígida del tiempo del docente a corto plazo. En la sociedad de la información, el paradigma de la enseñanza debe cambiar por el del aprendizaje. El docente pasa a ser autor y administrador del aprendizaje Pero en la Universidad sigue habiendo demasiada enseñanza y poco aprendizaje.
- ¿La Universidad debe proporcionar una formación general o especializada? La Universidad, y más la de masas, cuya necesidad reconocen todos los documentos, debe proporcionar formación general, plurivalente, aún dentro de las carreras, que ya suponen una cierta especialización. En ese sentido, muchos científicos de nuestro país o especialistas en el campo de las ingenierías y tecnologías reconocen el valor de la formación general, para posteriormente especializarse.

Enfoques en la investigación educativa y su impacto en la enseñanza universitaria

La investigación en el campo de las Ciencias Sociales, y más concretamente en Educación ha sufrido en los últimos veinte años una profunda y radical evolución. La discusión sobre el estatus epistemológico de la Educación ha aportado durante este tiempo una rica y amplia literatura. Los investigadores han planteado en unos casos de forma dramática y en otros de forma más sosegada, las diferencias que existen entre distintos enfoques o maneras de entender la investigación en educación.

De la investigación se espera que pueda informar comprensivamente y coherentemente la práctica educativa, que pueda guiar y prescribir acciones - en nuestro caso, la formación. No todas las voces son unánimes a este respecto, al menos cuando la investigación se hace desde un punto de vista experimental. Eisner en un artículo polémico levantó la voz en contra de quienes ven en la investigación la esperanza de la innovación y del cambio. Bien es cierto que para criticarla se apoyó en un corpus y en una tradición de investigación experimental, por lo que le resultó fácil argumentar en

contra que el lenguaje utilizado para conceptualizar los problemas y los métodos de investigación eran extraños al fenómeno que se iba a estudiar.

La discusión entre los investigadores se ha planteado fundamentalmente en dos grandes planos. En primer lugar, en un plano conceptual o filosófico se han establecido las diferencias existentes entre aquellos que adoptan concepciones epistemológicas positivistas, frente a los que asumen posiciones fenomenológicas, interpretativas o bien críticas. En este plano el debate se ha establecido en torno a las ideas que fundamentan el proceder de los investigadores y que orientan su concepción de lo que se denomina ciencia.

El segundo plano de análisis es más concreto, y está representado por los diferentes puntos de vista que distintos investigadores adoptan sobre la forma, los métodos de desarrollar las investigaciones. En este nivel la discusión entre unos y otros es menos "acalorada", y como veremos más adelante, es el nivel a partir del cual puede producirse una síntesis entre visiones contrapuestas de lo que significa investigar en educación.

No es ninguna novedad afirmar que en educación han existido y existen diferentes paradigmas de investigación, programas de investigación, o tradiciones de investigación, como planteó Jacob. Para esta autora el término "tradición" se emplea en dos sentidos: "*en primer lugar, el concepto tradición llama nuestra atención sobre los supuestos que los investigadores hacen acerca de la naturaleza del universo humano, las teorías, las preguntas y problemas así como la metodología más apropiada. En segundo lugar, se refiere al grupo de investigadores que comparten estas ideas y que conforman una tradición*".

Las tradiciones de investigación que, desde un punto de vista excesivamente reduccionista, se han dividido en cualitativas frente a cuantitativas. La diatriba cualitativo versus cuantitativo ha caracterizado gran parte de la discusión entre investigadores en el campo de la educación. Sin embargo, poco a poco se ha ido planteando también la necesidad de superar este aparente discusión de sordos en que se estaba convirtiendo el debate ya mencionado.

En esta disputa, los métodos cualitativos están "revalidando" continuamente su quehacer, dado que la objetividad ha sido atribuida sin cuestionamiento a la investigación cuantitativa. Por si fuera poco, hay educadores eclécticos que no dudan en recomendar las dos aproximaciones positivista y cualitativa, porque entienden que los dos métodos no son diametralmente opuestos sino formas

diferentes de acercarse a la comprensión de los fenómenos, cada una con sus ventajas y limitaciones. Esta posición es claramente pragmática. En efecto, si quisiéramos determinar la eficacia que tiene determinado método de formación del profesorado, habría que entender a éste como una variable independiente en un diseño cuasi o verdaderamente experimental, y desde ese momento tendríamos preocupaciones metodológicas derivadas de la observación científica, como son la validez y la fiabilidad, así como el análisis de datos. Es decir, que las investigaciones etnográfica y experimental están sometidas a presupuestos específicos y una combinación de controles que garantizan su objetividad en el establecimiento de sus inferencias y esquemas.

El resultado esperado es hacer una inferencia científica que confirme o rechace una teoría o ley, tras apelar a los datos o consecuencias observadas. La práctica investigadora nos muestra que pocas leyes se han hecho realidad en los términos arriba expuestos, y sin embargo, la realidad educativa necesita mejora. Por ello, la validación de los esfuerzos de la investigación aplicada a la educación se tiene que hacer en términos de los intereses y prácticas que realizan los protagonistas, en nuestro caso, el formador y sus alumnos, o sea, que tenga validez ecológica. Como consecuencia, se necesitan juicios cualitativos.

Los ejemplos dominantes en la investigación didáctica cuantitativa son de carácter cuasiexperimental, porque no usan la aleatorización de los niños o alumnos en formación para crear comparaciones. Como experimentos pertenecientes a dicha clase, se diseñan los tratamientos, las unidades experimentales y las medidas de los resultados. El profesor del aula o el formador tiene escasas oportunidades para realizar experimentos al azar en su clase, y ello afecta la validez interna de los experimentos, restando capacidad para nombrar los efectos de las interacciones como el experimentador asume. De ahí que resulte más prometedor y verosímil la aproximación microetnográfica que toma como unidad de análisis la clase o el centro para estudiar el significado de la enseñanza.

Parece que en el momento actual, el avance de la investigación en Ciencias Sociales y en Educación pasa por aprovechar la multiplicidad y variedad de métodos y estrategias para responder a los problemas que la investigación plantea. Es lo que queremos representar en la siguiente figura. En este sentido se vienen utilizando diseños "mixed-method" en los que se combinan metodología cualitativas y

cuantitativas para recopilar datos. La combinación de metodologías se hace necesaria

en la medida en que percibimos que los problemas en el campo de la educación son tan complejos que se requieren distintos métodos que proporcionen información válida y fiable.



El concepto *triangulación* se ha venido utilizando para referirse a la preocupación de los investigadores por utilizar diferentes fuentes para la obtención de datos. En *primer* lugar, la triangulación puede referirse simplemente a la utilización de diferentes fuentes o sujetos para obtener datos. En este caso los investigadores intentan asegurarse que las condiciones de espacio y tiempo no afectan los resultados de la investigación. Una *segunda* acepción del concepto triangulación se refiere a la triangulación de investigadores. En este caso se busca que diferentes personas puedan proporcionar distintos puntos de vista en las diferentes fases del proceso. Por último, la triangulación metodológica es el tipo de triangulación más conocido, y se refiere al empleo de más de un método de investigación para examinar un determinado fenómeno educativo.

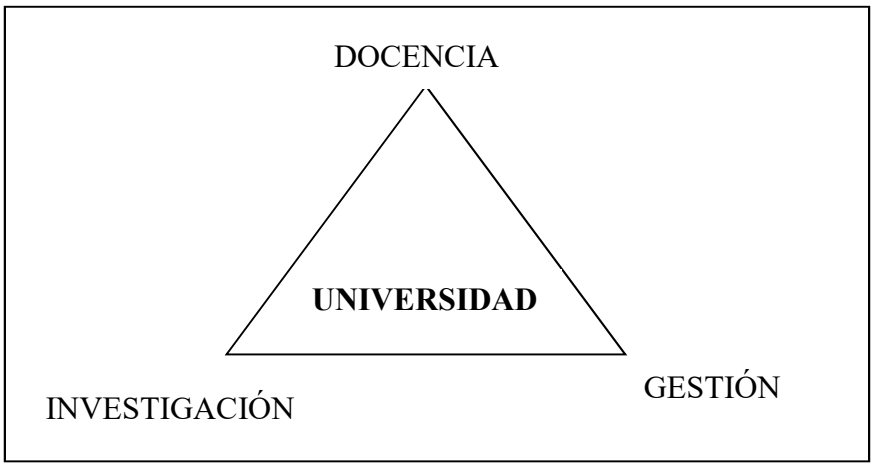
La triangulación metodológica se lleva a cabo para asegurar la convergencia de los resultados a partir del contraste de diferentes fuentes. Sin embargo, no se

recurre únicamente a la triangulación en la fase de análisis de resultados de la investigación. La combinación metodológica puede desarrollarse en diferentes fases del proceso de investigación (diseño, recopilación, análisis de datos), así como siguiendo diferentes modelos (secuencial, paralelo, fusión o interactivo).

La investigación sobre la Enseñanza Universitaria. El caleidoscopio móvil

La investigación educativa, como hemos vista ha evolucionado tanto en sus planteamientos teóricos como metodológicos. El papel de la Universidad va cambiando y se nos presenta en la actualidad como una institución que debe no sólo investigar sobre los demás, sino también investigar sobre sí misma. ¿Cuáles son los ámbitos temáticos que puede considerar el investigador que desee plantearse como tema de estudio la Universidad? ¿Qué temas de investigación proporciona la Universidad? En adelante nos adentramos en una descripción de los diferentes espacios de indagación que pueden ser estudiados por alguien preocupado por conocer y mejorar el funcionamiento de esta milenaria institución.

Vamos a organizar nuestro discurso tomando como argumento el TRIÁNGULO. Tres vértices que nos permiten, como un caleidoscopio, ver la realidad desde perspectivas distintas con tan solo girar su eje. El primer triángulo que nos guía en este itinerario es el más conocido y reconocido. Es el triángulo que plantea que en la Universidad se pueden identificar claramente TRES funciones: Docencia, Investigación y Gestión. La **docencia** es la actividad más visible del trabajo en la institución universitaria. La docencia representa el espacio que justifica el ser de la Universidad. Mediante la función docente la Universidad prepara a los nuevos profesionales, recicla a los que están en activo, o contribuye a la formación personal de aquellos sujetos que desean aprender más, aunque sólo sea por saber.



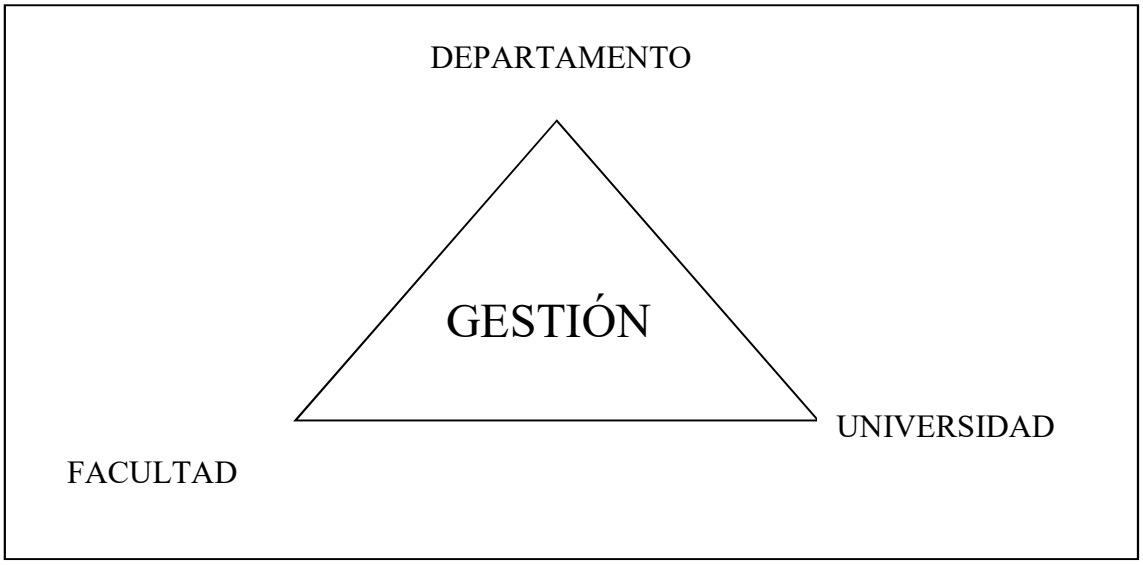
La docencia se nos presenta como un espacio de investigación que puede ayudar mejorar nuestro conocimiento sobre la organización del curriculum, del profesorado, los medios y recursos que se utilizan y que se pueden mejorar.

Junto a la docencia, es la **investigación** la función que socialmente justifica las ingentes - aunque siempre insuficientes- cantidades de dinero que se invierte en la Universidad. La investigación, el desarrollo y difusión del conocimiento, La indagación tecnológica y científica, el desarrollo del pensamiento y la reflexión. Todos ellos son funciones que la Universidad tiene asignadas y que pueden ser objeto de investigación. Hablaremos en este caso de metainvestigación, o investigación sobre investigaciones desarrolladas en la Universidad: su diseño, desarrollo e impacto social o tecnológico.

El último vértice de nuestro primer triángulo es la **gestión**. Función oculta y desvalorizada. Poco prestigiada, a no ser que hablemos de la gestión en los niveles superiores del sistema universitario local: rectores o decanos. Pero en definitiva, función imprescindible que permite que el sistema esté *engrasado*, favorece o dificulta el desarrollo de políticas y proyectos específicos. Y puesto que es el factor menos considerado, vamos a comenzar por él, intentando ofrecer algunos apuntes que nos ayuden a pensar en posibles investigaciones en relación con este espacio.

La Gestión universitaria no la entendemos sólo -aunque también- como el mejor o peor funcionamiento de la burocracia administrativa. Debido a la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), las Universidades españolas gozan de una gran autonomía de gestión, lo que les permite planificar su propio desarrollo y organización. Todas poseen sus propios estatutos que consolidan los criterios de autonomía y participación de los diferentes estamentos: profesores, alumnos,

personal de administración en los órganos de gestión de la Universidad. En este ámbito, han sido los Departamentos Universitarios los espacios que más crecimiento han tenido en cuanto a delegación de competencias antes centralizadas: organización de la docencia y la investigación, selección, promoción del profesorado.



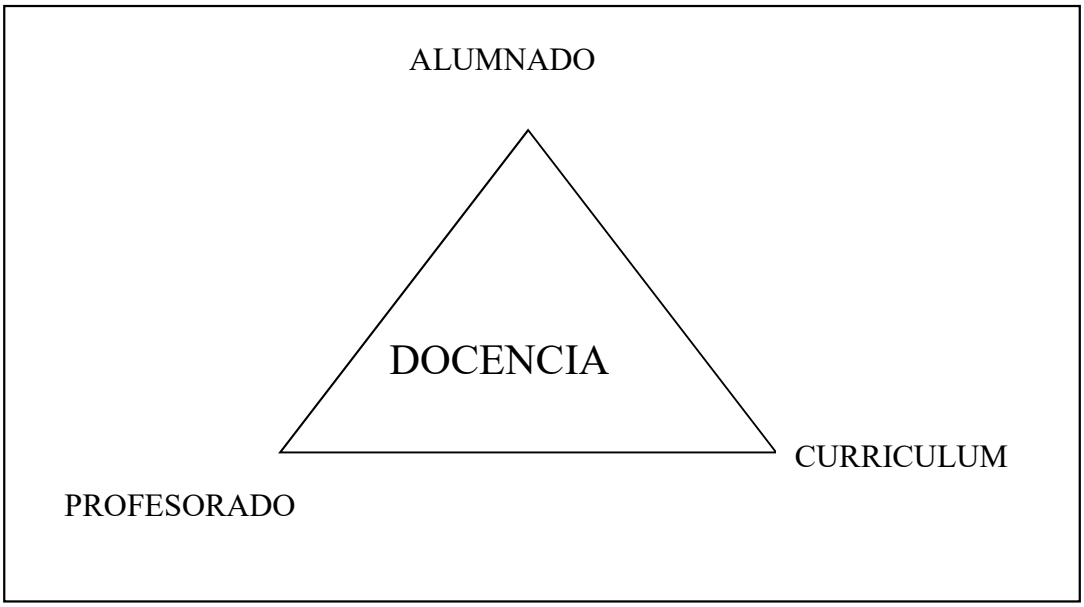
Los espacios que podemos identificar para investigar sobre la Gestión Universitaria son los básicos: el Departamento, la Facultad o Escuela Universitaria y la Universidad. Por supuesto que unos asumen a otros, pero los problemas o temas que vamos a identificar a continuación pueden verse en cada uno de los tres niveles, los cruzan, aunque a diferente nivel de cercanía y especificidad.

Algunos temas que podemos identificar como susceptibles de ser investigados en cada nivel son:

- **Cultura**, que incluye una consideración acerca de los valores, señas de identidad, imagen, reglas internas, claridad de la misión que la institución asume de forma explícita o no. La cultura puede declararse como de excelencia, de innovación, de compromiso.
- **Liderazgo,** entendido como la capacidad para convencer a otros, para conducir grupos, para ilusionar en proyectos, para tener claridad de metas. El liderazgo puede ser conservador o transformador, estático o dinámico. El liderazgo nos lo encontramos tanto en los cargos electos como en los grupos de presión no visibles.

- **Toma de decisiones**. Supone la necesidad de analizar el funcionamiento y mecanismos por el que se adoptan decisiones en los diferentes niveles antes enunciados: Departamento, Facultad y Universidad. La toma de decisiones tiene que ver con la aplicación de los procedimientos establecidos explícitamente (Estatutos), pero es frecuente que se utilicen otros procedimientos *micropolíticos* marginales y directos.
- **Clima**, entendido como calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria.
- **Recursos económicos y equipamiento**. Quizás resulte este elemento el más cuantitativo de los expresados hasta ahora. Pero no deberíamos olvidarlo porque el funcionamiento de las instituciones se basa en la capacidad de gestionar con eficiencia los recursos que el sistema les proporciona. En este aspecto hablamos tanto de financiación de la Universidad, la Facultad o los Departamentos, como de los recursos disponibles: informático, documental, técnico, experimental.

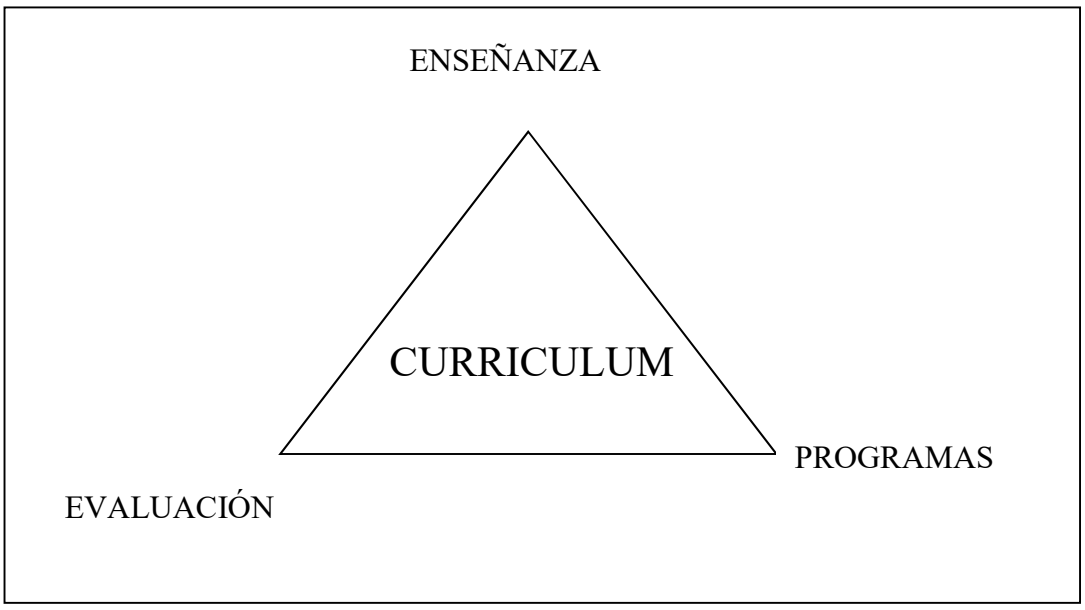
Vamos a saltar al segundo vértice de nuestro primer triángulo. Nos centramos en la Docencia como espacio de investigación en la enseñanza universitaria. Ya hemos comentado que es la docencia configura una de las funciones más visibles de las actividades que lleva a cabo la Universidad. La docencia tiene que ver con la forma como cada Universidad, Facultad o Departamento diseña y desarrolla un curriculum formativo dirigido a unos determinados alumnos, y bajo la responsabilidad de un cuerpo docente adecuadamente preparado al efecto.



Se nos presenta, por tanto la posibilidad de discriminar espacios de investigación que tengan como principal protagonista a los alumnos, al profesorado o al curriculum. Vamos a seguir este orden. Con relación a los **alumnos** podemos plantearnos investigaciones que tomen en cuenta el carácter longitudinal del trayecto formativo. Así podremos optar por diseños que recopilen datos al inicio de los estudios, durante ellos y al final. Los alumnos son fuente de información si lo que nos interesa es indagar cuáles son sus conocimientos (qué saben), sus habilidades (qué saben hacer) o sus actitudes/valores (qué esperan, qué valoran). Igualmente, de los alumnos podemos indagar en grado de satisfacción sobre la enseñanza recibida, así como sobre la gestión y funcionamiento de los recursos universitarios disponibles. Igualmente podremos indagar la participación e implicación de los alumnos en la gestión universitaria, en concreto en los órganos de representación universitaria.

Los **profesores** universitarios son nuestro próximo objetivo indagador. Los profesores son profesionales de la enseñanza y como tales han recibido formación, poseen necesidades formativas, y han promovido una carrera docente. Todos estos elementos son susceptibles de ser investigados. Desde los más concretos: número de horas de docencia, nivel de dedicación, hasta los más personales: biografía profesional. La biografía profesional nos proporciona información longitudinal y subjetiva sobre la pertenencia a la institución, su entrada, socialización y consolidación. La formación, tanto inicial como permanente que la institución

universitaria pone al servicio de sus docentes es otro componente a analizar. En algunos casos nos encontraremos que la formación permanente del profesorado universitario es autodirigida. ¿Qué estilos de aprendizaje favorecen ese estilo de formación? Junto a estos componentes podemos incluir otros como son: satisfacción profesional, implicación con la tarea, expectativas, actitudes, etc. No incluimos en este espacio el análisis del trabajo del profesor en el aula porque lo analizaremos en el triángulo correspondiente.



Vamos a centrarnos ahora en el último vértice del triángulo anterior: en el Curriculum. El curriculum entendido como la concreción del proyecto de formación en tres niveles: aquello que se pretende conseguir (programa), su desarrollo y ejecución (enseñanza), y el estudio de los resultados obtenidos (evaluación).

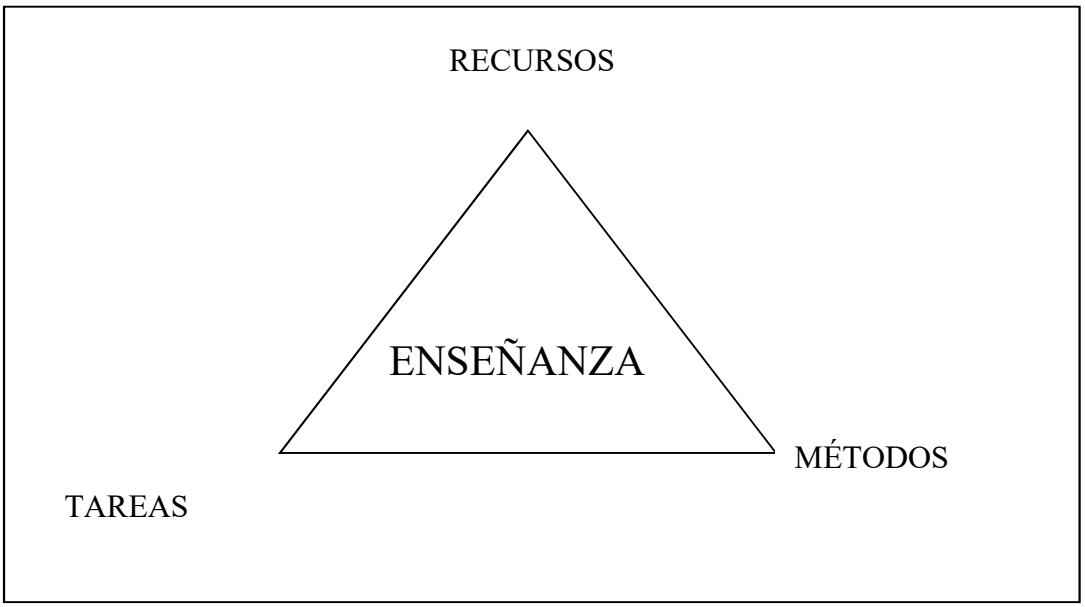
El curriculum, como proyecto, como plan de acción se concreta en un **programa** que es el *contrato* entre el/los profesores y los alumnos. Ese contrato incluye los objetivos de la asignatura, los contenidos, la metodología, los criterios de evaluación, así como otras referencias a materiales (bibliografía, recursos) necesarios para el desarrollo de la asignatura. El programa de las asignaturas supone un proceso selectivo que los docentes realizan para "encajar" en un número finito de horas, los conocimientos considerados por ellos como más representativos, coherentes, actualizados. Además, esos contenidos están organizados, es decir

presentan una secuencia, un orden de presentación. En tanto que concreción de una propuesta, los programas pueden analizarse como documentos de trabajo. Pueden analizarse y clasificarse los objetivos declarados; pueden comparase los objetivos de diferentes asignaturas o de la misma para diferentes profesores; pueden estudiarse los contenidos seleccionados, así como las metodologías previstas. En fin, los programas, que están disponibles y accesibles -muchos de ellos vía Internet- configuran un espacio de investigación comparativa excelente y adaptable a diferentes áreas de conocimiento.

Junto al programa, la **evaluación** es uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje más importantes debido a la dimensión de retroacción que proporciona al profesor. La evaluación ha de ser congruente con el modelo de enseñanza seleccionado, así como con las decisiones adoptadas en relación a los objetivos, contenidos, estrategias. La evaluación puede servir para propiciar retroacción (evaluación formativa) a los estudiantes y al propio profesor; motivar a los estudiantes al conocer los resultados y su rendimiento.

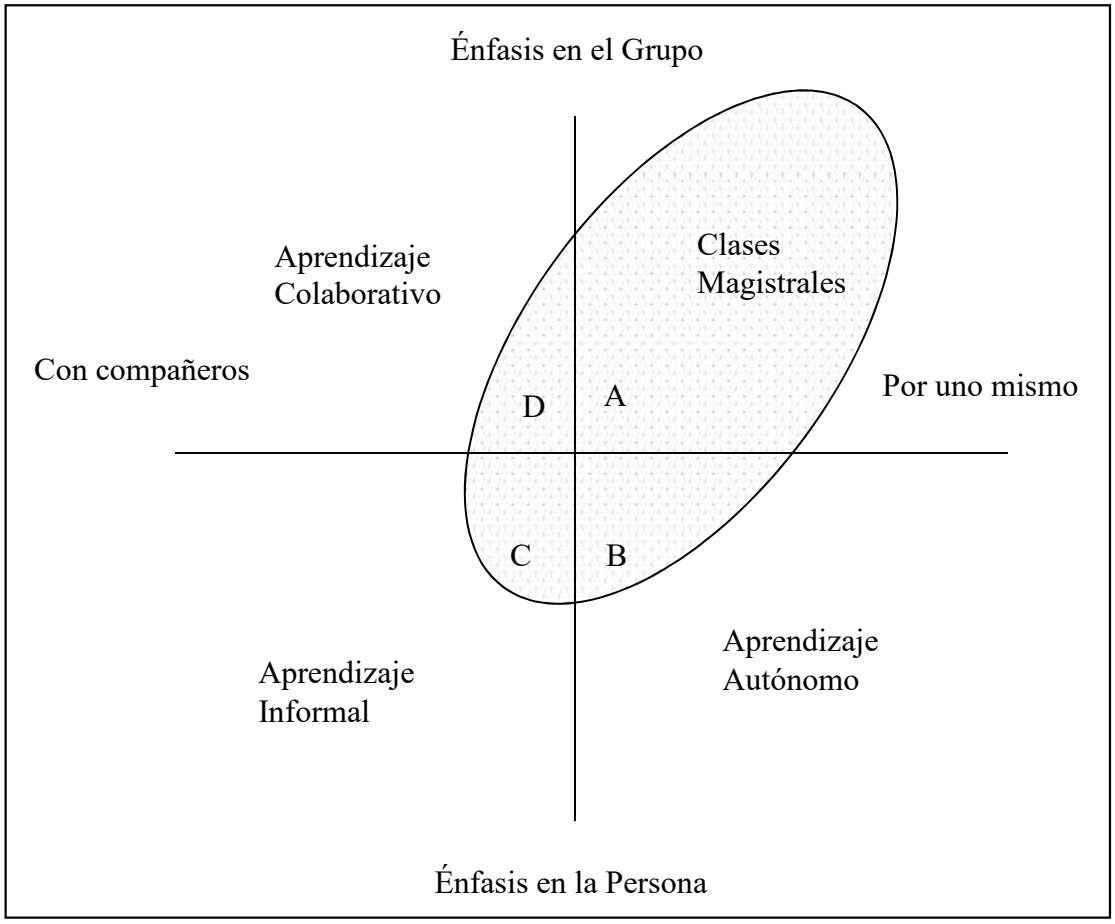
Pero la investigación sobre la evaluación no se limita a conocer cómo evalúan los profesores a los estudiantes. Se puede ampliar para investigar en la evaluación de la enseñanza del profesor. Los trabajos sobre evaluación del profesorado han venido centrándose en el análisis de la influencia de variables instruccionales (planificación y enseñanza), variables profesionales (publicaciones, investigaciones), de predicción (actitud, aptitud, experiencia), o variables personales.

Entre el programa y la evaluación se sitúa el componente didáctico más importante, que incluye todos aquellos procedimientos y estrategias, medios y recursos, tareas y actividades que los profesores llevan a cabo para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Nos centramos, por tanto en el último triángulo, más didáctico y observable. Es el que aparece a continuación.



Comenzamos por los **métodos**. La investigación sobre la enseñanza universitaria nos debe llevar a analizar los diferentes formatos de aprendizaje que la enseñanza universitaria pone en práctica para cumplir con el objetivo de ofrecer a los estudiantes un aprendizaje relevante y eficaz. Chang y Simpson (1997) nos plantean una clasificación de los diferentes formas de organizar el aprendizaje en la enseñanza superior. Así, dependiendo que el énfasis se haga en el grupo clase o en la persona, o que los estudiantes trabajen en equipo o de forma autónoma, podemos encontrar cuatro modalidades de enseñanza: Las clases magistrales, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo y lo que podemos denominar aprendizaje informal. Las clases magistrales constituyen el patrón más frecuente de enseñanza en la Universidad, sobre todo en aquellas Facultades con mayor masificación de alumnos. Para muchos profesores -y demasiados alumnos- la enseñanza universitaria es sinónimo de lección magistral. En esencia una lección magistral consiste en una persona hablando a muchas otras sobre un tópico o tema. La charla puede completarse con el uso de ayudas audiovisuales y mediante preguntas ocasionales. En una lección magistral los estudiantes normalmente toman notas y pueden contar también con materiales proporcionados por el profesor. Esta metodología de enseñanza, se centra en el profesor como principal protagonista, mientras que los alumnos mantienen una actitud que puede resultar pasiva. Esta ha sido la crítica que comúnmente se ha venido realizando a la lección magistral, mientras que algunas de sus ventajas se refieren al ahorro de tiempo que supone, la síntesis que facilita al alumno, el acceso a un material complejo, la visión ecuánime

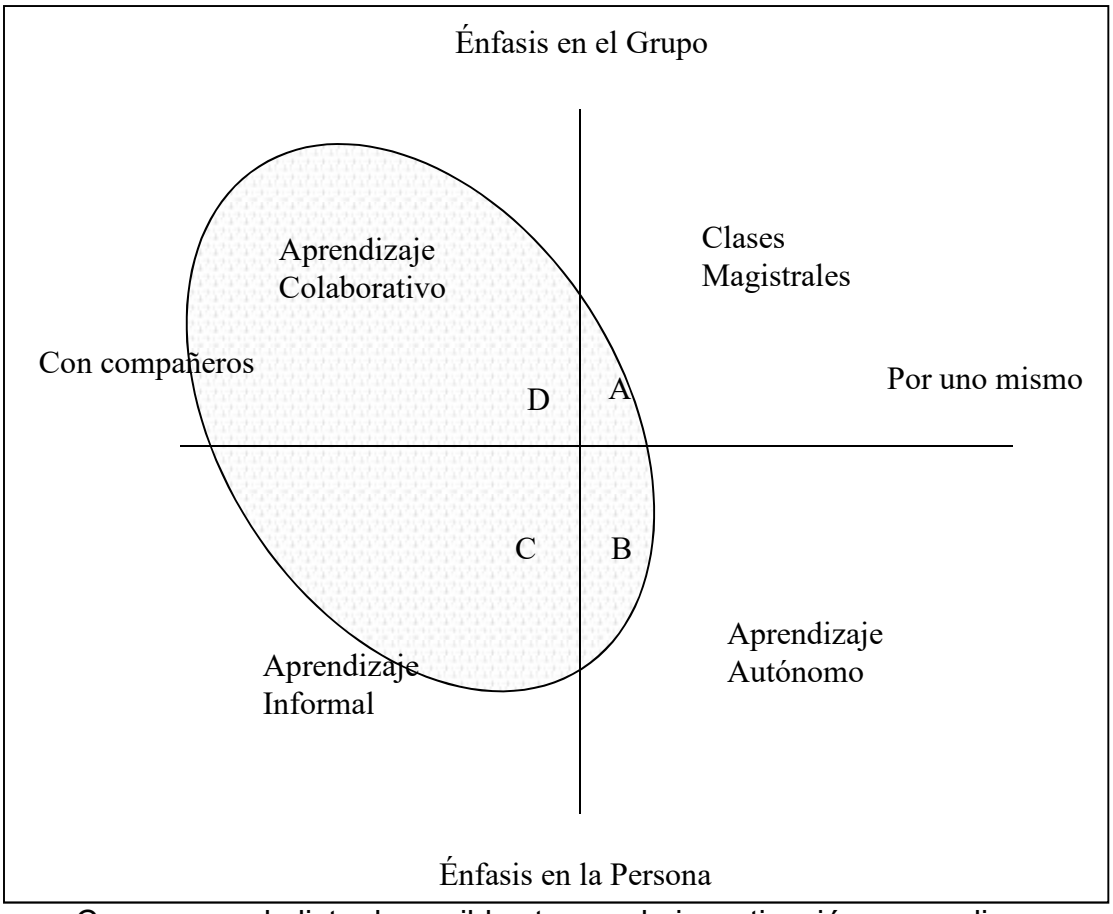
del profesor respecto de la bibliografía, etc. La clase magistral podría representarse de la siguiente forma:



Junto a la lección magistral, el trabajo cooperativo que requiere de las discusiones en grupo pueden enriquecerse si no se llevan a cabo inmediatamente después que el profesor haya concluido su lección magistral. Para ello es recomendable que los alumnos cuenten con material bibliográfico relativo al tema presentado, y que después de haber leído los artículos (que pueden ser diferentes para cada alumno), redacten y presenten por escrito sus reflexiones en torno a las lecturas realizadas, las conexiones con el tema presentado por el profesor, así como una visión crítica de los contenidos desarrollados. Por último, se pide a los alumnos que identifiquen un problema, un interrogante que no quede aclarado con las lecturas realizadas. Una vez que los alumnos han realizado el trabajo de lectura individual, se reúnen en grupos y debaten las lecturas realizadas, intentando ofrecer una síntesis de las opiniones vertidas, que posteriormente se presentan a toda la clase.

El trabajo colaborativo requiere de aplicación y ejercicio. Proporciona espacios para lo que denominamos aprendizaje informal, que es aquel que se produce en las interacciones más abiertas que las discusiones producen. Por otra parte, el trabajo colaborativo ayuda a los alumnos a prepararse para trabajar con otros, para liderar grupos, para tomar decisiones.

La investigación sobre enseñanza superior que toma como argumento los métodos de enseñanza puede indagar la introducción de métodos innovadores en determinadas disciplinas y comparar sus resultados con otros métodos más clásicos.



Como se ve, la lista de posibles temas de investigación es amplia.

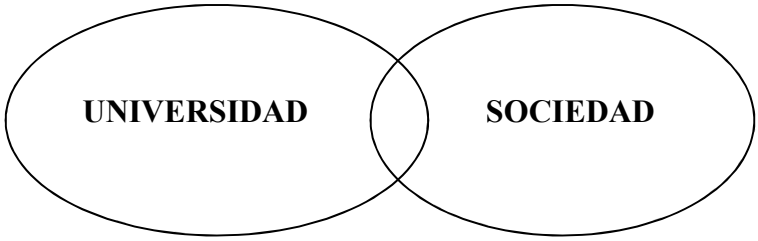
Por otra parte la estructura académica del aula, viene configurada por el tipo de **tareas** que los alumnos realizan y que sirven para facilitar el aprendizaje de los alumnos bajo el control del profesor. Es importante analizar en las tareas el número de participantes, el tipo de participación que se demanda a los alumnos, el espacio y el tiempo para desarrollarla, así como su tamaño y duración

Los métodos de enseñanza que hemos presentado anteriormente se apoyan en unos **medios didácticos**. Los medios y recursos didácticos vienen a ser los apoyos de que los profesores hacen uso para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Van desde los más tradicionales: pizarra, libros, a los audiovisuales o a los tecnológicos, pasando por las simulaciones y maquetas.

En la enseñanza superior se está produciendo un viraje copernicano en cuanto al uso de medios didácticos, especialmente desde que Internet se ha convertido en un recurso de amplio potencial para apoyar formas de aprendizaje abiertos y flexibles, adecuados a cada necesidad. Así, es de destacar que muchas Universidades europeas y americanas están abriendo las posibilidades de formación a muchas más personas mediante la posibilidad de estar en contacto vía Internet. La enseñanza a distancia, el aprendizaje sincrónico y asincrónico ganan terreno y se nos presentan como alternativas plausibles de formación. Desde un punto de vista investigador -que es el que aquí nos interesa- habría que destacar la necesidad de evaluar la formación que se ofrece vía Internet, para conocer las posibilidades de adaptación a los usuarios.

Hasta ahora nos hemos centrado en los diferentes espacios que la Universidad ofrece para poder desarrollar investigaciones sobre ella misma. Pero, y ya para concluir, no quisiéramos dejar de poner de manifiesto que la Universidad no es una Institución aislada. Pertenece a un sistema del que recibe influjos y al que ofrece egresados con suficiente formación como para desenvolverse adecuadamente en un mercado cada vez más competitivo. Un mercado que sigue valorando la formación universitaria, como lo demuestra el hecho de que sean éstos los que con mayor facilidad acceden al mercado de trabajo.

Y la Universidad debe estar despierta para conocer las tendencias del mercado laboral, tendencias que puede conducir a un análisis de lo que se han llamado *yacimientos de empleo,* que deben ser detectados con la suficiente antelación y dinamismo como para que la maquinaria que supone la elaboración de planes de estudio no ralentice la necesidad de dar respuestas rápidas a los mercados nacientes.



En este sentido, la investigación que se deberá plantear es aquella que pretende vincular formación y empleo. Desde esta perspectiva, podemos incorporar al discurso que hasta ahora hemos planteado una dimensión nueva: ¿qué problemas sociales y económicos ayuda a resolver la Universidad? ¿En qué medida la Universidad contribuye al desarrollo cultural, social, filosófico o tecnológico de una sociedad?. Las fuentes de información en este caso no estarán dentro de las paredes del Campus universitario, sino que deberán buscarse en los agentes sociales, políticos, ciudadanos, empresariales, etc.

Resumen de los puntos más destacados

- La investigación sobre la enseñanza universitaria puede realizarse desde diferentes tradiciones que aportan variedad y complementariedad antes que exclusión
- La investigación sobre la enseñanza universitaria debe incorporar los siguientes espacios:
    - Gestión
    - Profesorado
    - Alumnado
    - Programación
    - Evaluación
    - Métodos de Enseñanza
    - Tareas Académicas
    - Medios y Recursos Didácticos

Referências

Chang, E. and Simpson, D. (1997) The Circle of Learning: Individual and Group Processes. Educational Policy Analysis Archives, 5 (7). http://olam.ed.asu.edu/epaa

Jacob, E. (1989). Qualitative research:A defense of tradition. Review of Educational Research. Vo. 59, No. 2, pp. 229-235.

UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Carmensita Matos Braga Passos
Dra. Professora da FACED/UFC, com experiência em formação de professores; docência; projeto pedagógico e didática. E-mail: carmensitapassos@yahoo.com.br

Ana Maria Iorio Dias
Dra. Professora permanente do PPGE/UFC e colaboradora do PPGE/UECE, com experiência em currículo e inovação; formação e desenvolvimento profissional docente; ensino e aprendizagem; oralidade, leitura e escrita. E-mail: ana.iorio@yahoo.com.br

Beatriz Jarauta Borrasca
Doctora en Pedagogía. Facultad de Educación. Profesora Agregada en la Universidad de Barcelona. España. bjarauta@ub.edu

Susana Aránega Español
Maestra y Doctora en Pedagogía. Actualmente se desempeña como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y también en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Cargos que comparte con el de formadora de formación permanente en diferentes ámbitos de conocimiento y etapas educativas a nivel nacional e internacional en temas de formación de formadores, metodología y evaluación, detección de necesidades formativas y gestión del currículum por competencias.

José Tavares
Professor Catedrático Jubilado da Universidade de Aveiro. Doutorado em Filosofia pela Universidade Católica de Lovaina. Foi Director do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e Coordenador da Comissão Científica, Presidente do Conselho Coordenador e da Comissão de Gestão do CIFOP- UA, Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Leiriia e Director do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional) entre outros cargos e funções.

Carla Azevedo de Almeida
Departamento de Educação e Psicologia - Universidade do Porto, Faculdade de Direito.

Geovana Ferreira Melo
Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Pedagogia (Universidade de Uberaba), Mestrado (UFU), Doutorado (UFG) e Pós-Doutorado em Educação (USP). E-mail: geovana.melo@ufu.br

Vanessa T. Bueno Campos
Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Biologia (Universidade Estadual de São Paulo - UNESP – Rio Claro, SP), Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia - UFU), Mestrado (Universidade Federal de Uberlândia - UFU), Doutorado (USP -SP) e Pós-Doutorado em Educação (USP - SP). E-mail: vbcampos@ufu.br

Luís Pardal
Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de Aveiro. Professor Associado com agregação (aposentado) do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigador do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Email: lpardal@sapo.pt.

Manuela Gonçalves
Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Socióloga, Mestre em Análise Social e Administração da Educação pela Universidade de Aveiro. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Email: manuelag@ua.pt.

António Martins: Doutorado em Ciências da Educação/Sociologia da Educação pela Universidade de Aveiro; Mestre em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas/Universidade de Lisboa. Professor da Universidade de Aveiro (aposentado) Email: amartins@ua.pt.

António Neto-Mendes: Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Mestre em Ciências da Educação, especialidade de Administração Escolar, pela Universidade do Minho. Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigador do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Email: amendes@ua.pt.

Selma Garrido Pimenta
Doutora em Educação. Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FEUSP. Professora no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. sgpiment@usp.br

Rosana Aparecida Ferreira Pontes
Doutoranda em Educação. Universidade Católica de Santos. rosana.pontes@unisantos.br.

Walter Strobel Neto
Graduado em Design pela Universidade Tuiuti do paraná e Especialista em Marketing e Design de Produto pela Universidade do Oeste de SC. Mestre em Educação, Políticas Públicas e Cidadania no PPG em Educação da Universidade do Oeste de SC. Pesquisador do GEPPES/Sul (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior) e da RIPPES Unoesc/Unicamp. Pesquisador associado da RIESup Unicamp e do GIEPES Unicamp. Temas que pesquisa: Políticas de Educação Superior e Formação de Professores. Atualmente é professor nos cursos de Design e Moda da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Unochapecó

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu UNOESC-SC e URI – RS. Pesquisadora Associada do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES UNICAMP. Diretora da Rede Iberoamaricana de Estudos e Processos em Educação Superior. Contato: malu04@gmail.com

Ana Vale
Doutorada em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto, é professora auxiliar da Universidade Lusófona do Porto e Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED), da Universidade Lusófona. Desenvolve investigação no Núcleo de Estudos A: Políticas públicas, escola(s) e sociedade. Integra o Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência (OP.Edu)
Email: anavalepereira@gmail.com

Ana Mouraz
Doutorada em Ciências da Educação, pela Universidade de Coimbra, é investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (FPCEUP-U.PORTO), desde 2008.

Dóris Pires Vargas Bolzan
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Atua na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tendo como foco de pesquisa a formação docente na educação básica e superior. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior-(GPFOPE, 2002), vice-líder do Grupo de Pesquisa Trajetória de Formação (GTFORMA, 2002) e do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GPDOC, 2015). Possui publicações em periódicos nacionais e internacionais, bem como é organizadora de livros e autora de capítulo de livros, trabalhando com temas como a formação e o desenvolvimento profissional docente. E-mail: dbolzan19@gmail.com

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta no Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Atua na linha de pesquisa Gestão Escolar e Práticas Educativas, tendo como foco a formação inicial e continuada de professores na educação básica e superior. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (**GPDOC**, 2015). Possui publicações em periódicos nacionais e internacionais, bem como é organizadora de livros e autora de capítulo de livros, trabalhando com temas como a formação de professores, iniciação à docência na educação básica e superior e desenvolvimento profissional docente.
E-mail: anapowaczuk@hotmail.com

Ivan Fortunato
Professor do IFSP Itapetininga, coordenadoria de formação pedagógica. Professor permanente do PPGEd/UFSCar-So. Coordenador do Grupo de Pesquisas FoPeTec.
E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

Cláudio Luis de Camargo Penteado
Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1997), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do ABC, atuando no programa de pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFABC.

Flávia Wagner
Possui graduação em Pedagogia pela UFSC (2000), mestrado em Educação pela UFSC (2004) e doutorado em Educação: formação de professores pela Universidade de Lisboa /PT (2018). Atualmente é Assessora Pedagógica dos Cursos de Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, membro do colegiado do Programa de Formação Continuada da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: pedagogia universitária, currículo do ensino superior, formação de professores e competências pedagógicas. Líder de Grupo de Pesquisa (CNPq) estudos sobre o ensino superior.
E-mail: flv.wagner@gmail.com

Maria Isabel da Cunha
Possui graduação em Ciências Sociais (1968) e graduação em Pedagogia (1974) na Universidade Católica de Pelotas, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Educação pela UNICAMP (1988). Atualmente é docente permanente do PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária e docência universitária. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) com vinte anos de atuação e seis livros publicados. Possui Bolsa PQ1 do CNPq.
E-mail: cunhami@uol.com.br

Patrícia Meyer
Professora na área de Comunicação no IFPR Campus Curitiba. É jornalista, com Mestrado e Doutorado em Educação (PUCPR) na linha de pesquisa Formação de Professores. É vice-líder do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação no Ensino Superior (CIDES)
E-mail: patricia.meyer@ifpr.edu.br.

Rose Mary Gonçalves
Professora na área de Gestão da Universidade Estadual de Goiás (UEG). É administradora, com Mestrado em Psicologia (UnB) e está em período de doutoramento em Educação (PUCPR) na linha de pesquisa Formação de Professores. Membro do grupo de pesquisa CIDES.
E-mail:rosegoncalves.educ@gmail.com

Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação pela Université de Montréal – Canadá. É lider do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação no Ensino Superior (CIDES).
E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br

Maria Teresa Esteban
Doutorado em Filosofía y Ciencias de La Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Produtividade do CNPq e do Programa Cientista do Nosso Estado, da FAPERJ.
Email: mtesteban@uol.com.br

Fabiana Eckhardt
Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis. Professor da Universidade Católica de Petrópolis. Email: fa.eckhardt@gmail.com.

André Coelho da Silva
Professor do Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. Licenciado em Física, Mestre e Doutor em Educação na área de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem desenvolvido pesquisas na área de Ensino de Física com foco na formação inicial de professores e na inserção da Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio. É membro do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec – IFSP, campus Itapetininga).

Alexandre Shigunov Neto
Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFSP campus Itapetininga, IFSP – Itapetininga/SP. Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec).
E-mail: shigunov.ifsp.edu@gmail.com

Carlos Marcelo Garcia
Catedrático da Faculdade de Educaçao da Universidad de Sevilla, onde é Coordenador do Programa de Doctorado em Educação. Foi membro do Comitê de Especialistas sobre Formação Docente (2008) e responsável pelo Ensino Universitário da Andalucía para a Avaliação da Qualidade e Acreditação Universitária (2009). Faz parte da Comissão de Evaluacion de proyectos de investigación del Ministerio de Educación de España. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, pedagogia universitária e e-learning. Possui diversos livros e artigos publicados.