

ANA CRISTINA COUTO SANTOS DA SILVA

UM OLHAR SOBRE A LINHA DO EQUADOR:
representações dos docentes-profissionais acerca da
docência universitária

Orientador: Prof. Doutor. António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa
2010

ANA CRISTINA COUTO SANTOS DA SILVA

UM OLHAR SOBRE A LINHA DO EQUADOR:
representações docentes-profissionais acerca da docência
universitária

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação no
Curso de Mestrado em Ciências da Educação,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor. António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa
2010

Agradeço

A Deus;

A meus Pais, pelo amor incondicional e por tudo que sou;

Ao meu grande amor, Daniel, pelo apoio, torcida, carinho e lindo amor;

A minhas irmãs, Tia Ari, primos, primas e sobrinhos;

A minha querida Tia Dida,

Aos meus amigos espirituais;

A minha querida amiga Gau Maskell;

Ao Prof. Dr. Antônio Teodoro, pela compreensão, tolerância, paciência e incentivo;

Ao Prof. Aloisio Machado da Silva Filho, pela ajuda na tabulação dos dados estatísticos;

Ao Prof. Júlio Cesar Barboza, pela presteza na revisão do texto;

A todos os meus amigos, colegas de trabalho e alunos;

A todos os docentes-profissionais, pela presteza em responder aos questionários desta pesquisa;

Para todos vocês, muito obrigada!

Ai, Ai Ai palavras...
Sois vós que nos fazem homens.
Sois vós que fazeis nossos amigos,
amores, cantores
Mas sois vós também que causam
Guerras, discussões, dores e prantos
Mas há uma magia em vós
Escritas ou faladas,
Cantadas ou bravejadas

Sois vós que sem matéria alguma
Transportam-nos para um lugar tão
perto e tão distante
Os domínios do nosso imaginário...
(Cecília Meireles)

Resumo

A presente dissertação resulta de uma pesquisa de cunho fenomenológico sobre a docência universitária na contemporaneidade. Discute sobre as mudanças provocadas pela contemporaneidade nas relações sociais, nas formas de comunicação e de produção e difusão do conhecimento. Trata-se de um período de transição entre o paradigma dominante (cartesiano) e o emergente (holístico, sistêmico). No campo da Educação, o século XXI exige que seja oferecida aos cidadãos a formação integral, contemplando as quatro aprendizagens fundamentais para o homem contemporâneo: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver. Por essa via, as instituições de ensino devem rever os seus currículos de forma a abarcar não só o conhecimento científico, mas também a cultura popular, o conhecimento do aluno, valores, sentimentos, tudo isto dentro de uma diversidade cultural e social. Para isso, as universidades, instituições responsáveis pela formação de profissionais para atuar na sociedade, têm a responsabilidade de promover uma nova forma de pensar, agir e sentir no mundo. Para tal, é preciso que os docentes universitários repensem, sobretudo, as suas práticas com o objetivo de promover a aprendizagem dos discentes. Na prática docente com perspectivas do paradigma holístico, a construção do conhecimento acontece de maneira integradora, na interrelação dos fatos com a história. É uma comunhão entre o presente e o passado com vistas a melhorar o futuro. Assim, neste trabalho, discutimos sobre a formação do docente universitário, a luz da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), das políticas públicas construídas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), além de autores estudiosos/pesquisadores do tema. Para esta pesquisa, abarcamos uma amostra de 100 docentes-profissionais, ou seja, bacharéis da área de Ciências Sociais Aplicadas, uma amostra não probabilística por acessibilidade (ou por conveniência). Para efetivação dela, utilizamos como instrumento o questionário fechado. Através das respostas dadas às perguntas do questionário nos foi possível apreender as representações dos docentes-profissionais acerca da docência.

Palavras-chave: Contemporaneidade – docência universitária – ensino superior – paradigma dominante – paradigma emergente

Abstract

The present dissertation is the result of a research with a phenomenological aspect about the university teaching in the contemporary world. It discusses the changes provoked by contemporariness in the social relationships, in the ways of communication and production and diffusion of knowledge. It is about a period of transition between dominant paradigm (Cartesian) and the emergent (holistic, systemic) one. In the field of Education, the XXI century demands the offer of a global education to all the citizens, contemplating the four fundamental learning (s) for the contemporaneous man: learning to be, learning to do, learning to learn and learn to live with one another. Thus, the educational institutions should review their curriculum in order to involve not only the scientific knowledge, but also the popular culture, the student's knowledge, values, feelings, everything in a cultural and social diversity. For this, the universities, the institutions responsible for the formation of professionals to act in the society, have the responsibility to promote a new way of thinking, acting and feeling the world. Therefore, it is necessary that the university professors rethink, specially, their practicum with the objective of promoting students' learning. In the teaching practice with perspectives of the holistic paradigm, the construction of knowledge happens in an integrating way, in the interrelationship of the facts with the history. It's a link between the past and the present aiming at improving the future. Thus, in this work, we discuss the university professional formation, based on the Law 9.349/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-Law of Directives and Foundations of the Brazilian Education) , the public politics built by the Educational Ministry and National Educational Counseling, besides authors who are researchers of the topic. To this research, we involved a sample of 100 professional-docents, that's to say, Bachelors of Applied Social Sciences, a non probabilistic sample for accessibility (or for convenience). To do this, we used as an instrument a closed questionnaire. Through the given answers to the questionnaire it was possible to understand the representations of the professional-docents about teaching.

Key Words;

Contemporariness-university docents-university teaching

Lista de Figuras

Figura 1 – Saberes da formação docente

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Graduação

Tabela 2 – Oferta de vagas, por curso, de mestrado e doutorados acadêmicos

Tabela 3 - Oferta de vagas de mestrado e doutorados acadêmicos em Educação

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Tempo de Docência

Gráfico 2 – Atividade profissional

Gráfico 3 – Motivação para o exercício da docência

Gráfico 4 – Ocupação

Gráfico 5 – Especialização

Gráfico 6 – Mestrado

Gráfico 7 – Doutorado

Gráfico 8 – Conhecimento Técnico

Gráfica 9 – Formação Continuada

Gráfico 10 – Eventos Científicos

Gráfico 11 – Publicação Científica

Gráfico 12 – Aula

Gráfico 13 – Relação ensino e construção do conhecimento

Gráfico 14 – Sobre o ensinar

Gráfico 15 – Avaliação

Gráfico 16 – Aprendizagem

Gráfico 17 - Planejamento

Lista de Abreviaturas

CAP – Coordenação de Apoio Pedagógico

CE – Ciências da Educação

CFDU – Conselho Federal de Docência Universitária

CSA – Ciências Sociais Aplicadas

ES – Ensino Superior

GATS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

IES – Instituição de Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial do Comércio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PFC – Programa de Formação Continuada

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States Agency Development

SUMÁRIO

Introdução: o desejo pela realização da viagem	13
1. Capítulo I: Conhecendo o Universo: anotações sobre a docência universitária	21
1.1 No início era a escolástica... : breve história da docência universitária no Brasil	21
1.2 Docente profissional ou profissional docente: a questão da formação do docente universitário na contemporaneidade	32
1.2.1 O ensino superior na contemporaneidade: para além da divisão das partes	33
1.2.2 Docência na universidade: para além da competência técnica	48
2. Capítulo II: Descrevendo o caminho escolhido para o encontro com a Linha do Equador: a opção metodológica da pesquisa	67
2.1 Planejamento da viagem: o caminho metodológico	67
3. Capítulo III: O encontro com a Linha do Equador: análise e interpretação das representações dos docentes-profissionais	75
3.1 O encontro com a Linha do Equador: impressões dos docentes-profissionais acerca da docência universitária: análise e interpretação das informações	75

3.1.1 O cartão de embarque	75
3.1.2 A rota da formação docente e a bagagem da prática docente: a identidade dos pesquisados	80
4. Considerações Finais: Enfim... algumas impressões sobre a Linha do Equador: nossas considerações sobre a viagem	93
5. Referências	104
6. Apêndices	113

INTRODUÇÃO

O desejo pela realização viagem

O mundo não é.
O mundo está sendo.
(FREIRE, 2001, p.85)

INTRODUÇÃO

A Contemporaneidade¹, estudada e analisada por autores como Santos (2001) e Giddens (1991, 2002), caracteriza-se como um período em que o local é global e o global é local, também pela rapidez na forma de comunicação e na produção e difusão de informação e conhecimento. Estas mudanças são provocadas pela transição do paradigma newtoniano-cartesiano para o paradigma emergente, sistêmico, holístico. Ou seja, este momento a humanidade vivencia a passagem do pensar e agir pautados nas certezas absolutas e inquestionáveis, da fragmentação para o modelo embasado na totalidade, na inter-relação e na complexidade.

Nesta perspectiva, exige-se da educação a responsabilidade de oferecer a formação integral dos sujeitos. Isto é, o ensino deve ter como foco a aprendizagem. Assim, aos docentes cabe um repensar sobre o seu fazer pedagógico, como forma de romper com o modelo tradicional, em que existe uma passividade do aluno e uma atividade do professor. A este profissional cabe o entendimento de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2001, p. 110).

Neste contexto, a universidade (utilizaremos universidade referindo-nos a ensino superior) contemporânea exerce um papel fundamental na construção de uma nova forma de pensar, agir, sentir no novo design social, uma vez que é a instância da educação responsável por preparar profissionais para enfrentar as incertezas, os desafios do mundo do trabalho em prol de uma melhor qualidade de vida para a sociedade.

Entretanto, é preciso que os professores universitários tornem-se “profissionais reflexivos sobre suas próprias ações pedagógicas.” (EYNG, ENS e JUNQUEIRA, 2003, p. 48). É o momento de repensar o ser professor, as suas práticas, os processos formativos e os espaços de formação e atuação como forma de atender as exigências geradas pela contemporaneidade.

No caso brasileiro, as discussões acerca da docência universitária ganharam força na última década do século XX, em virtude da expansão do ensino superior,

¹ Alguns autores chamam de pós-modernidade ou modernidade tardia, como é o caso de Hall e Giddens. Nós adotaremos o termo contemporaneidade ao nos referirmos ao período atual da sociedade.

INTRODUÇÃO

provocada pela abertura, pelo Governo Federal, para a iniciativa privada solicitar o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) e autorização de cursos de graduação nas diversas áreas de conhecimento.

Em consequência, houve um aumento de ofertas de vagas para a docência universitária. Entretanto, naquele período, não havia a “reserva de mercado” de docentes para atender a demanda emergente criada pelas novas instituições universitárias, já que os docentes existentes encontravam-se, na sua maioria, alocados nas universidades públicas com uma carga horária de trabalho que os impossibilitaria em assumir a docência em outras instituições.

Sendo assim, as instituições privadas, utilizando dos critérios experiência e conduta/atuação profissional no mercado de trabalho, começaram a recrutar profissionais para ocupar as vagas de docentes universitários, desconsiderando o critério da formação pedagógica daqueles profissionais para o exercício do magistério no ensino superior. Ou seja, o importante era a competência técnica do profissional. A lógica de recrutamento foi quem sabe fazer sabe ensinar.

Como a maior procura foi por docentes para a área de Ciências Sociais Aplicadas (CSA), cujo título de graduação é na modalidade de bacharelado, houve uma procura, por parte destes profissionais (docentes??), por cursos de pós-graduação, *latu e strictu sensu*, com o intuito obter uma qualificação, ou melhor, uma titulação além da graduação para ingressar no ensino superior. Isto em virtude das determinações das políticas públicas, em que titulação dos professores tornou-se categoria de avaliação institucional e também dos cursos.

Deste modo, profissionais bacharéis ingressaram na vida acadêmica, muitos deles até sem o devido preparo para o exercício da docência, apenas com conhecimento científico da disciplina que iriam ministrar aulas. É um comportamento herdado de uma herança histórica do processo de implantação do ensino superior no Brasil, em 1808, quando a corte portuguesa transferiu-se para terras brasileiras e, por este motivo, houve uma necessidade de oferecer melhores condições físicas, políticas e sociais da colônia.

Assim, surge o questionamento do porquê pesquisar as representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária. A nossa inquietação emergiu a partir da experiência de secretária acadêmica e também docente em uma

INTRODUÇÃO

Instituição de Ensino Superior (IES), em que tínhamos contato direto com alunos, docentes e coordenadores de cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas.

Naquele contexto, enfrentávamos problemas de ordem administrativa – o professor não cumpria os prazos estabelecidos para entrega dos documentos dos registros dos semestres, não atendia aos prazos estabelecidos no calendário acadêmico, não comparecia às reuniões pedagógicas – e de ordem pedagógica – alunos reclamavam da forma como os professores desenvolviam a sua prática pedagógica, estes, por sua vez, reclamavam que os alunos não cumpriam os acordos estabelecidos na sala, não estudavam e por isto não conseguiam obter um bom rendimento nas provas.

Frases como “o professor não tem didática” ou “o professor tem até didática, mas não sabe ‘passar’ o conteúdo” eram ditas pelos alunos. Dos docentes, ouvíamos “os alunos não querem nada, querem apenas o diploma” ou “vou reprovar a turma toda, porque eles não estudam, conversam o tempo todo na aula”. Isto nos fez começar a refletir sobre o porquê destes pensamentos.

Pela nossa formação – Licenciatura em Pedagogia – e também como docente do ensino superior, nossa atenção voltou-se para a docência, pois concebemos a universidade como espaço de aprendizagem, de crescimento pessoal e profissional e, aos docentes cabe a “dor e a delícia” do papel de mediador no processo de aprendizagem dos discentes.

Sendo assim, direcionamos o nosso olhar para a representação dos profissionais bacharéis que se tornavam docentes apesar de não terem a qualificação necessária como o professor da Educação Básica para atuação no magistério.

Consideramos como representação o pensamento intangível, abstrato, subjetivo e objetivo, individual e coletivo, que se materializa nas ações dos homens, construído a partir do instituído por um grupo social.

A produção de idéias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem [...]

INTRODUÇÃO

como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica etc., de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, os que realizam, tal como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe compreende, incluindo até as suas formações mais avançadas. (MARX E ENGELS, 2006, p. 25-6). [sic]

Almeida (2001) ao tratar sobre representação na visão de Lefebvre afirma que o nascimento dessas é decorrente da necessidade dos indivíduos, grupos, classes sociais “de compreender o real segundo os seus interesses, tanto do ponto de vista da natureza como da sociedade”. (p. 39). Ressalta ainda que não há representação autônoma, pois ela subordina-se tanto à necessidade de explicação da realidade quanto às representações anteriores.

No caso deste trabalho, a representação que nos motivou para realizar esta pesquisa era o pensamento dos bacharéis de que se sabe, saberá ensinar. Isto é, para ensinar basta saber o conhecimento técnico porque é com este que o aluno irá ingressar no mercado de trabalho. Talvez aí um indício da desqualificação da profissão docente.

Mantendo a linha de pensamento de que representações referem-se a algo intangível, e materializarem-se através das idéias, pensamentos, ações, atitudes etc., associamo-las às coordenadas geográficas (paralelos e meridianos). Estas tratam-se de linhas imaginárias, intangíveis, divisoras do espaço em norte, sul, leste e oeste, e, entretanto, assim como as representações, só podemos percebê-las através dos seus efeitos no ambiente (temperatura, latitude, longitude) e no caso das representações, nas ações e na linguagem humanas.

Assim, escolhemos como título deste trabalho “Um olhar sobre a linha do Equador: representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária”. Optamos pela linha do Equador por nosso local de pesquisa, a cidade do Salvador (Bahia - Brasil), localizada próximo a esta coordenada geográfica.

INTRODUÇÃO

“Um olhar sobre a Linha do Equador: representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária” tem como questão problema “quais as representações dos docentes-profissionais sobre a docência universitária?” Interessa-nos conhecer o que pensam os profissionais liberais² cuja formação inicial (graduação) deu-se em cursos na modalidade bacharelado e que ingressam no Ensino Superior (ES), muitas vezes sem a formação adequada para a docência.

Definimos como objetivos desta pesquisa: 1) Conhecer as representações dos docentes- profissionais acerca da docência universitária; 2) Investigar sobre a opinião dos docentes-profissionais sobre o casamento conhecimentos científico/ conhecimento didático-pedagógico para o exercício da docência universitária; 3) Conhecer a representação dos docentes-profissionais acerca dos aspectos relativos à prática pedagógica (planejamento, avaliação, aula, ensino, aprendizagem) e 4) Conhecer as razões pelas quais os docentes-profissionais tornaram-se professores.

Para responder a estes objetivos, estruturamos este trabalho em 03 (três) capítulos. O capítulo I, intitulado de “Conhecendo o universo: anotações sobre a docência universitária” trata sobre a docência universitária no Brasil desde a sua constituição até os dias atuais, contemplando aspectos da contemporaneidade. Divide-se em 02 (dois) sub-capítulos. O primeiro - No início era a escolástica... breve histórico da docência universitário no Brasil - aborda uma breve retrospectiva da docência universitária apresentando os modelos que influenciaram a formação da universidade brasileira. O segundo - Docente-profissional ou profissional-docente: a questão da formação do docente universitário – discutimos sobre a formação do docente universitário, cuja graduação deu-se em cursos do tipo bacharelado e que ingressam no ensino superior.

A intenção é discutir esta formação a partir das exigências da contemporaneidade, ressaltando a necessidade da superação de apenas ser

² Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), profissional liberal é a pessoa que presta serviços como autônomo em sua área de trabalho. Autônomo é aquele (a) que trabalha em seu próprio empreendimento, explorando uma atividade econômica, com ou sem sócio e empregados, em que predomina o exercício técnico e intelectual de conhecimento, sem intervenção de agentes externos ou vinculação hierárquica.

INTRODUÇÃO

necessária a competência técnica. Na construção deste capítulo, dialogamos com os autores Anastasiou (2003, 2003a), Aranha (1996), Capra (2000, 2002), Cunha (1998, 2006, 2007), Cunha (2007) Giddens (1991, 2002), Magalhães (2004), Masetto (1992, 2003^a, 2003b), Santos (2001, 2004, 2005, 2006), Vasconcelos (2000, 2003), dentre outros.

O segundo capítulo, intitulado de Descrevendo o caminho metodológico para o encontro com a Linha do Equador, apresentamos o planejamento da viagem para a Linha do Equador. Em outras palavras, abordamos o aporte metodológico, o universo e a amostra, bem como o instrumento de coleta de informações que utilizamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem fenomenológica como caminho metodológico, uma vez que investigamos o pensamento dos docentes-profissionais acerca da docência universitária, o fizemos através das suas representações, e, sabemos também, que estas são prenhes de influências do mundo subjetivo, do objetivo e do coletivo. Nesta parte do trabalho apresentamos o universo, o local da investigação, bem como e o instrumento utilizado. Utilizamos como aporte teórico autores da área de metodologia da pesquisa científica: Gil (1999, 2002), Lakatos (2000, 2001), Mondin (1983), Richardson (1999), Severino (2007), Yin (2001) e outros.

No capítulo seguinte, intitulado por “O encontro com a Linha do Equador: impressões dos docentes acerca da docência universitária – análise e interpretação dos dados”, apresentamos a análise das informações obtidas a partir da aplicação dos questionários com os docentes-profissionais que compuseram a amostra – bacharéis-professores da área de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Contábeis, Administração, Economia, Direito, Comunicação, Serviço Social, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Biblioteconomia e Ciência da Informação).

No último capítulo – Considerações Finais: Enfim... algumas impressões sobre a Linha do Equador: nossas considerações sobre a pesquisa – realizamos um retrospecto sobre a viagem, lembrando o antes, o durante para chegar no pós viagem. Nesta parte do trabalho, apresentamos as nossas considerações acerca da “descoberta” das representações dos docentes-profissionais sobre a docência

INTRODUÇÃO

universitária, bem como o nosso “novo” olhar sobre estes profissionais, tendo em vista o aporte teórico e também das falas dos pesquisados.

Para construção deste capítulo utilizamos como suporte teórico Alarcão (2001), Almeida (2001), Anastasiou, Cavalet e Pimenta (2003), Prado e Soligo (2005) Zabalza (2004) dentre outros.

É claro que para a realização desta viagem foi necessário a consulta de algumas obras, autores que estão indicados nas referências. Optamos por utilizar em quase toda a escrita uma linguagem figurada no sentido de fazer com que o leitor se imagine num ambiente aeronáutico, uma vez que fizemos uma viagem de encontro com a Linha do Equador. Utilizamos na estrutura do texto as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 14724, NBR 10520 e NBR 6023. E para a estrutura gráfica do trabalho as normas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Enfim, Um olhar sobre a Linha do Equador: representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária é um convite a um passeio sobre o universo do ensino superior com contribuições para o aprimoramento da docência universitária brasileira.

CAPÍTULO I

**Conhecendo o Universo:
anotações sobre a docência universitária**

Neste capítulo, faremos um estudo sobre a docência universitária no Brasil, em que abordaremos os aspectos históricos que desenharam o ensino superior brasileiro, bem como o modelo de universidade e de docência requerida pela contemporaneidade, como forma de auxiliar a “viagem” para o encontro com a “Linha do Equador, ou seja, com as representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária.

1.1 No início era a escolástica... breve histórico da docência universitária no Brasil

O ensino superior brasileiro, na forma de universidade, só aconteceu no país a partir da criação da primeira Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, durante o Governo de Epitácio Pessoa.

Entretanto, temos o embrião deste ensino no período colonial, por volta de 1540, quando a Companhia de Jesus¹ era responsável pela educação dos colonos. Esta oferecia nos Colégios para instrução dos filhos dos colonos, os cursos de Teologia e Artes (Filosofia). Posteriormente, em 1808, com a transferência do rei e da corte de Portugal para terras brasileiras, outros cursos foram criados em consequência das necessidades da nova sociedade “brasileira”.

Sobre a atividade educacional daquela Companhia no Brasil Cunha (2007) afirma

¹ “A ordem nasceu no século XVI, quando a unidade institucional e doutrinária da Igreja Católica estava seriamente ameaçada pela Reforma Protestante cuja ética, no campo econômico, funcionava como incentivo e legitimação daquilo que Max Weber chamou de ‘espírito do capitalismo’, motor ideológico da prática de acumulação do capital”. (CUNHA, 2007, p. 45)

Sua atividade educacional principal era a catequese dos indígenas, enquanto os padres seculares dedicavam-se, quase exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, nos centros urbanos, como párocos. Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino das letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. (p. 25).

A organização da educação brasileira, no período colonial, dava-se em quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos, 1) Curso Elementar, que consistia no ensino de leitura, escrita, contar e da doutrina religiosa católica; 2) Humanidades, com dois anos de duração, contemplava o ensino da gramática, da retórica e das humanidades; 3) Filosofia, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Artes, duração de três anos, ensinavam-se lógica, física, matemática, ética e metafísica. Segundo Cunha (2007), este curso era propedêutico aos cursos profissionais (Medicina, Cânones e Direito) da Universidade de Coimbra, e foi aberto para atender à demanda de “externos”, sem preocupação com a carreira eclesiástica. “[...] conferia os graus de bacharel e de licenciado. A diferença entre eles estava no número de pessoas que compunham a banca examinadora: três para bacharéis e cinco para os licenciados, estes os que pretendiam exercer o magistério 4) Teologia, com quatro anos de duração, conferia o grau de doutor e contemplava o ensino da Teologia Moral ou ‘lições de casos’, “tratava de questões éticas relativas às práticas cotidianas...” (CUNHA, 2007, p. 30) e a teologia especulativa, compreendia o estudo do dogma católico.

A docência dos jesuítas, neste período, era baseada na filosofia escolástica, tendo como fundamento “a concepção do homem como criação divina, de passagem

CAPÍTULO I

pela Terra e que deve cuidar em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna.” (ARANHA, 1996, p. 72). Seguiam a pedagogia do *Ratio Studiorum*

O método de ensino escolástico constitui-se de quatro fases: a leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputatio*) e tinha a pedagogia do *Ratio atque Instituto Studiorum*² como plano de estudos, que se pautava na unidade de método, na unidade de professor e na unidade da matéria. Desta forma, os jesuítas desenvolviam uma educação livresca, acadêmica, universalista e aristocrática.

O conhecimento tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser... repassado, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem. O material de ensino era comum a todas as escolas jesuíticas, independentemente do país em que se encontravam, e estava contido no documento chamado *Ratio Studiorum*, cabendo aos professores apenas cumpri-lo. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 146).

O objetivo do ensino jesuítico era salvar almas. Por isso a formação e personalidade de cada professor (sacerdote) eram fundamentais para a eficácia do método. A função da ação docente é a transmissão do conteúdo determinado no *Ratio Studiorum*, através de um modelo de exposição, que segundo Pimenta e Anastasiou (2002), era uma aula expositiva quase palestra, acompanhada de exercícios que seriam resolvidos pelos alunos e utilizavam a avaliação como uma forma de controle rígido e preestabelecido. As autoras afirmam ainda que

Nas escolas jesuíticas, efetivou-se a manutenção de um modelo único, com controle rígido dentro e fora da sala de aula, e uma hierarquia de organização de estudos. Como resultado, o aluno

² *Ratio atque Institutio Studiorum* que significa Organização e plano de estudos. Obra publicada em 1599, de autoria do padre Acquaviva, que apresentava regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos. Este documento foi criado no movimento da Contra-Reforma, como forma de padronizar a ação dos professores e combater a Reforma protestante.

passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. (PIMENTA e ANASTASIOU, p. 147).

Segundo estas autoras, no modelo jesuítico de ensino superior, a ação docente era a de transmitir o conhecimento indiscutível, pronto e acabado para os alunos, que deveriam ser acompanhados pelos professores (sacerdotes).

Vale ressaltar que na fase medieval, predomínio dos jesuítas

[...] toda educação universitária [...] compreendia formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica. A *universidade escolástica*³ era geradora e guardiã da *doxa*⁴, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade. Seu modelo acadêmico baseava-se na transmissão do saber mediante relações diretas mestre-aprendiz. (FILHO ALMEIDA E SANTOS, 2008, p. 84).

Este modelo de universidade foi modificado a partir da introdução das idéias do racionalismo iluminista, em meados do século XVIII, período em que ocorreram transformações políticas, econômicas e culturais. Isto porque o Iluminismo “consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica.” (CUNHA, 2007, p. 44), opondo-se à visão de ciência da Igreja Católica. Desta forma, o antropocentrismo sobrepõe-se ao teocentrismo, ou seja, há uma preponderância aos valores terrenos e humanos. O homem passa a se preocupar mais com o mundo material e objetivo do que com o celestial. Torna-se mais observador e racional e isto é reforçado pela Revolução Científica provocada pelas descobertas de Galileu Galilei, de Nicolau Copérnico e de Isaac Newton.

Segundo Capra (1996)

³ Grifo do autor.

⁴ Grifo do autor.

Nos séculos XVI e XVII, a visão de mundo medieval, baseada na filosofia aristotélica cristã, mudou radicalmente o mundo. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna. Essa mudança radical foi realizada pelas novas descobertas em física, astronomia e matemática, conhecidas como Revolução Científica e associadas aos nomes de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton. (p. 34)

No campo das idéias, foi René Descartes que revolucionou o mundo moderno com o método do pensamento analítico. Esta nova forma de pensar, segundo Descartes, consiste em compreender o todo a partir da compreensão das partes.

Descartes introduziu o racionalismo⁵, base filosófica do período moderno, com a sua frase “Penso, logo existo” - *cogito, ergo sum* . Em Discurso do Método, seu trabalho mais conhecido, mostra que o homem possui três tipos de idéias: as adventícias, aquelas originadas das sensações, percepções, lembranças, que vêm a partir de uma experiência sensorial ou sensível das coisas a que se referem; as fictícias, aquelas criadas em fantasia e imaginação, compondo seres inexistentes com partes de idéias adventícias que estão na memória e por último as inatas, são aquelas inteiramente racionais e, segundo ele, o homem já nasce com elas.

Outra influência, neste período, foi o positivismo, doutrina iniciada por Auguste Comte, que entende que o indivíduo passa por “diversos estágios até o estado positivo, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano.” (ARANHA, 2006, p. 205). Segundo Cunha (2007) o positivismo ao combater o catolicismo, defendia o ensino livre de qualquer privilégio, ou seja, qualquer pessoa poderia ensinar qualquer coisa a quem quisesse, e contestava o poder da universidade controlada pela Igreja.

⁵ Assim chamado porque considera somente razão fonte do conhecimento verdadeiro, e esta, descarta a experiência sensível, mas a controla.

Com conhecimentos disseminados pela Revolução Científica e pela Revolução das idéias deu-se início a um novo período da história do pensamento educacional e, logicamente, universitário no mundo.

Como afirmam Filho Almeida e Santos (2008) o olhar renascentista introduziu no mundo universitário a ciência da natureza e do mundo físico, antes visto como campo de conhecimento da filosofia natural, e desta maneira “o ensino de disciplinas científicas começou a se organizar dentro das universidades, na nova Faculdade de Filosofia.” (FILHO ALMEIDA E SANTOS, 2008, p. 87).

Portugal, metrópole do Brasil, ao contrário da metrópole espanhola, “detinha com mãos de ferro o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar ‘ensino superior’ nas colônias.” (FILHO ALMEIDA E SANTOS, 2008, p. 93). Entretanto, neste período, as idéias kantianas chegam ao Brasil por intermédio dos aristocratas, funcionários da alta hierarquia e jovens que só tinham como alternativa de ensino superior a Universidade de Coimbra, já reestruturada pela Reforma Pombalina.

No âmbito educacional, Pombal reestruturou a Universidade de Coimbra administrativa e academicamente, afastando a Companhia de Jesus e substituindo o estudo da filosofia e de letras pelo estudo das línguas modernas - o francês, o inglês e o italiano - bem como das ciências - matemática e física, das ciências da natureza e de disciplinas técnicas como estatística, hidrostática, hidráulica, arquitetura civil e militar.

A reforma da Universidade de Coimbra, de 1770, é a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal. Às suas quatro faculdades maiores, de Teologia, Cânones, Direito e Medicina, foram acrescentadas as de Matemática e de Filosofia, destinada esta ao ensino das ciências naturais. O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade não só da Faculdade de Filosofia, mas também das de Direito e de Medicina. Essa reforma, em Coimbra, ‘foi a destruição da velha Universidade, com seus colégios conventuais e o seu ensino imobilizado e imobilizante, e a criação da Universidade Moderna, muito mais aberta a toda luz que vinha dos países de Newton, Descartes, Boerhave – ao mesmo

CAPÍTULO I

tempo que lucidamente atenta, pela primeira vez, a muitos aspectos da vida nacional.’ (CUNHA, 2007, p. 51).

Segundo Romanelli (2000), a Reforma Pombalina ocasionou um desmantelamento do sistema administrativo de ensino.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (p. 36).

A partir de 1808, com a transferência do Rei e da corte portuguesa para o Brasil, se fez necessário organizar administrativamente à Colônia. Foram criados, com a autorização do príncipe regente, D. João, os cursos superiores não teológicos, com sentido profissional prático nas áreas de engenharia civil e militar, médica, agricultura e economia. “A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808. [...] No mesmo ano, nove meses depois, foi fundada uma instituição similar no Rio de Janeiro [...]” (FILHO ALMEIDA E SANTOS, 2008, p. 93-4).

A criação de outras instituições acadêmicas – Medicina, Leis, Engenharia e Belas Artes – só aconteceu após a independência do Brasil, em 1822, mas, ressaltamos que a predominância do modelo português de universidade escolástica permaneceu e só na primeira república (1889) é que a substituição deste pelo modelo francês de liceu e *école supérieure*. Este último predominou até aproximadamente a década de 30, já no século XX.

Como afirma Cunha (2007), estas instituições de ensino superior objetivo era formação de burocratas para o Estado e especialista na produção de bens simbólicos, e, como subproduto, a formação de profissionais liberais⁶. Esta iniciativa marca oficialmente o início, de fato, do ensino superior brasileiro.

⁶ Eram os profissionais que podiam se estabelecer e vender seus serviços a quem os procurassem. Enquadram-se neste grupo os engenheiros, os médicos, os advogados, os arquitetos, os agrônomos,

CAPÍTULO I

Inicialmente, a universidade brasileira seguia o modelo jesuítico, após o movimento iluminista e a reforma pombalina adotou o modelo francês, cuja concepção de universidade é de uma organização responsável pela formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. É o modelo de uma organização não universitária, escolas isoladas, centralizador e fragmentado, porém profissionalizante, centrada em cursos e faculdades.

A partir de então, a concepção pedagógica base da docência passa a ser a

[...] inspirada no Verdadeiro método de estudar, do Padre Luiz Antônio Verney. Esse autor inspirou-se nos pensadores que elaboravam as bases da ideologia da sociedade capitalista, principalmente John Locke. Na Educação de Locke, no Método de Verney [...], o conhecimento não deve ser retirado dos livros nem das pessoas consideradas sábias, mas da natureza. Suas leis devem ser estudadas não só para aumentar o conhecimento sobre o mundo e sobre o homem, como também para permitir maior eficiência na sua exploração. [...]. (CUNHA, 2007, p. 57).

Entretanto, ressaltamos que a mudança no pensar não resultou na mudança no *modus faciendi* da docência universitária, permanecendo a mesma forma de ensino – aula expositiva, quase palestra, o professor o transmissor do conhecimento e o aluno um expectador. Continua-se com um ensino magistrocêntrico. Como asseguram Pimenta e Anastasiou (2002, p. 150).

Com respeito à sala de aula, esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico. A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantêm. O professor é o transmissor do conhecimento e, no estudo de obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a importância da memorização do conteúdo pelo aluno como sua

os químicos etc. Esta expressão surge em virtude da defesa dos positivistas pelo exercício livre de todas as profissões, independentemente de qualquer título escolástico, acadêmico ou outro.

obrigação primordial, a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório são características do ensino na universidade. Reforçam-se aí, elementos do ensino jesuítico, que refletem aquele conjunto de valores e atendem aos objetivos napoleônicos, em que o processo de “condicionamento” pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento.

Para Masetto (2003a), o modelo francês não foi transplantado na sua totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas.

Assim, a docência universitária era exercida por profissionais bem sucedidos no mercado de trabalho, conhecedores do “como fazer”. O ensino nestas instituições tem um caráter técnico, ou seja, de transmissão de conhecimentos e experiências profissionais por um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece.

Já o modelo alemão introduziu no ensino superior brasileiro, no século XX, principalmente na década de 40, com o desenvolvimento industrial e econômico do país, a pesquisa científica, pois a sua finalidade é a resolução de problemas. Nesta estrutura de universidade surge uma nova forma de docência – o docente-pesquisador.

Este modelo alemão de universidade foi criado, no século XIX, no período iluminista, por Wilhelm von Humboldt, quando era ministro da Instrução da Prússia. A idéia de Humboldt de universidade, como nos conta Cambi (1999), era o lugar onde o docente orientava as pesquisas realizadas pelo aluno.

Este trabalho deve inspirar-se na “unidade da ciência” e encontra no empenho individual o momento essencial e qualificante, já que a ‘aula coletiva’ não é senão um “aspecto secundário” da vida universitária, ao passo que é essencial “que se viva uma série de anos para si e para a ciência, em estreita comunhão com pessoas de igual idade e animadas dos mesmos interesses e com a consciência

de que no mesmo lugar existe um certo número de homens perfeitamente cultos que se dedicam apenas à ampliação e à exaltação da ciência. (CAMBI, 1999, p. 423).

O modelo de universidade humboltiana a investigação científica é que define o eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades, sendo a pesquisa a base da verdade para o ensino das faculdades. Segundo Filho Almeida e Santos (2008), “a reforma humboltiana foi a maneira que a universidade encontrou de trazer para dentro de si quase que um mandato institucional e político sobre a produção da ciência.” (p. 89).

Em relação à docência universitária, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o modelo alemão promoveu a união de professor/professor e professor/aluno através da pesquisa, nos institutos, que tinha por objetivo a formação profissional e nos centros de pesquisa, que se destinavam ao desenvolvimento da ciência em prol do desenvolvimento do país.

Numa proposta em que ‘o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência’, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor como uma metodologia tradicional autoritária, centrada no saber docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entende estar em movimento e transformação. Nesse contexto deve, ao menos, coexistir uma pedagogia da transformação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 151).

O modelo alemão de universidade predominou no Brasil até a deflagração, na década de 60, da ditadura militar. Esta mudança no regime político do Brasil provocou mudanças em todas as instâncias do estado brasileiro. No âmbito educacional, a publicação da Lei 5.540/68, que promoveu a reforma universitária e resultou em mudanças significativas no ensino superior. Houve uma separação entre pesquisa e ensino. À graduação coube a responsabilidade de formação dos quadros

CAPÍTULO I

profissionais, reforçando o caráter profissionalizante do modelo francês. À pós-graduação coube a responsabilidade da pesquisa.

Sobre a reforma universitária ocorrida em 68, Aranha (2006) afirma

[...] a definitiva implantação da pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, recebeu significativo apoio a partir da década de 1970, por fundamentar a concepção de desenvolvimento nos governos militares. Apesar desse propósito inicial, esses cursos expandiram-se, garantindo o desenvolvimento da pesquisa e melhorando a qualificação dos professores universitários. (p. 317-8).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), as mudanças ocorridas no final da década de 60 foram resultado dos acordos MEC/USAID⁷, preparatórios para o período da chamada universidade funcional, “etapa de um caminho de transformação da concepção da universidade como ‘instituição social’ para uma concepção de ‘universidade organizacional’”. (2002, p. 152).

Para Gadotti (2003), com a estrutura implantada no país, determinada pela Lei 5.540/68, nasce uma universidade autoritária, a serviço do capitalismo americano. Segundo este autor, a Reforma desta época adotou o modelo americano de universidade com sistema de créditos, dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, exame vestibular unificado e classificatório. Esta estrutura permaneceu até o fim do período da ditadura militar.

A democracia brasileira promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei 9.394/96, cuja finalidade da educação superior é criar e sistematizar, através do ensino, pesquisa e extensão, novos conhecimentos, reorganizar e difundir conhecimentos já existentes, formar profissionais e preparar pessoas para a educação permanente.

⁷ MEC/USAID. Foram acordos firmados entre as duas instituições para o desenvolvimento da educação brasileira.

Quanto à formação docente, a nova LDBN determina o *locus* de formação do docente universitário, explicitado no Título VI, art. 66:

Art. 66 A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

O resultado desta determinação foi um aumento na procura por cursos de pós-graduação por profissionais liberais, como via de acesso ao magistério superior, uma vez que foi também crescente o número de instituições de ensino superior (IES) em todo país.

Apesar de já haver uma grande quantidade de profissionais com a titulação exigida pela LDBN, os problemas de caráter didático-pedagógico continuam a acontecer. As IES convivem com problemas referentes à avaliação, relacionamento professor/aluno, didática. Isto nos conduz a uma reflexão, que faremos no tópico a seguir, referente à identidade, saberes e espaços formativos do docente do ensino superior.

1.2 Docente profissional ou profissional docente? A questão da formação do docente universitário na contemporaneidade

Vasconcelos (2000) explicita que a preocupação com a formação pedagógica do docente universitário vai além do domínio de técnicas metodológicas ou do conhecimento de diferentes abordagens de ensino. Entretanto, demonstra sua inquietação, ou talvez seja, indignação, em relação à entrada de profissionais liberais no campo da docência universitária, apenas com o conhecimento técnico da disciplina que irá ministrar.

Também concordando com Vasconcelos, autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003a, 2003b), Veiga (2000, 2005) pesquisam sobre a formação do docente universitário. O olhar clínico deles busca dar conta de quais as características que tornam um profissional liberal (contador, administrador,

bibliotecário, analista de sistema, economista etc.) em professor e também em qual contexto dar-se-á a formação deste profissional para o exercício do magistério no ensino superior.

Pensar o ensino superior no Brasil hoje é pensar tanto sobre o contexto onde este acontece – a universidade - quanto sobre o papel social desta instituição social, enquanto instância transmissora, construtora e produtora do conhecimento na contemporaneidade.

1.2.1 O ensino superior na contemporaneidade: para além da divisão das partes

A contemporaneidade é um período histórico marcado por transformações e avanços científicos e tecnológicos, época caracterizada por tensões e antagonismos, expressados nas relações sociais, na economia, na política, na cultura, nos valores e nas instituições.

[...] o advento da modernidade traz mudanças importantes no ambiente social externo, afetando o casamento e a família assim como outras instituições; mas as pessoas continuam a viver suas vidas como sempre fizeram, enfrentando da melhor maneira que podem as transformações sociais à sua volta. Ou não? Pois as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal, nem são apenas pano de fundo para ela. Ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ativamente ajudam a reconstruir o universo da atividade social à sua volta. (GIDDENS, 2002, p. 18-9).

Podemos afirmar que este momento histórico, complexo e em andamento, se iniciou com os estudos de Heisenberg e Bohr (mecânica quântica) e de Einstein (relatividade) que geraram uma mudança paradigmática sobre o conhecimento da natureza e do autoconhecimento.

Esses estudos contribuíram para uma nova revolução científica, gerando uma crise do paradigma científico dominante, cuja construção do conhecimento embasava-se nas idéias de Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Descartes e Bacon. Para eles, conhecer significava dividir em partes, classificá-las e só depois se poderia determinar as relações sistemáticas entre elas. Sobre isso, Santos (1991) afirma que o conhecimento científico racional é

um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A descoberta da natureza assenta,..., no isolamento das condições relevantes (por exemplo, no caso da queda dos corpos, a posição inicial e a velocidade do corpo em queda) e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. Por outras palavras, a descoberta das leis da natureza assenta no princípio de que a posição absoluta e o tempo nunca são condições iniciais relevantes. (p. 63-2).

A crise do paradigma dominante e surgimento de um novo paradigma, denominado por Santos (1991) de emergente, desencadearam na ciência um momento de incertezas. No campo das ciências sociais compreendeu-se que são diferentes das ciências naturais, pois aquelas se utilizam da subjetividade e entendem os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido, considerando também as necessidades materiais que os agentes sociais concedem às suas ações. Completa afirmando que, para tanto, se faz necessário a utilização de métodos de investigação qualitativos, favorecedores da obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo.

Nesta nova conjuntura, o determinismo, a eternidade, mecanicismos, espontaneidade, reversibilidade, ordem, necessidade, dão lugar para a imprevisibilidade, história, irreversibilidade, evolução, desordem, criatividade e acidente. Ou seja, como afirmou o filósofo Heráclito de Éfeso “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque as águas nunca são as mesmas e nós nunca somos os mesmos.” (CHAUÍ, 2001, p.110).

CAPÍTULO I

Santos (2001) afirma que a nova forma de entender o mundo, provocou um movimento de vocação transdisciplinar tendo

vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente. (2001, p. 71).

Esta reflexão epistemológica demonstra, em primeiro lugar, que o conhecimento científico contemporâneo fundamenta-se nas noções de sistema, estrutura, modelo e processo no lugar de lei e causa. Em segundo lugar, se refere à relação sujeito-objeto, pautada na interiorização do sujeito e na exteriorização do objeto, ou seja, é o casamento do conhecimento das “coisas” com o autoconhecimento.

Desta forma, entendemos que o conhecimento é mais qualitativo e ilimitado do que objetivo, quantitativo e caricaturado. Assim, como afirma Santos (2001), os objetos investigados têm limites cada vez menos definidos e se constituem por elos que se entrecruzam em teias complexas com outros objetos, de forma que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles.

Feitas estas considerações sobre a contemporaneidade, podemos agora situar, ou melhor, caracterizar a universidade na nova conjuntura científico-social.

No Relatório para Educação do século XXI da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o ensino superior é considerado como pólo de educação continuada, motor do desenvolvimento econômico de um país bem como “instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.” (DELORS, 2001, p. 140).

O referido relatório afirma que, na contemporaneidade, as instituições de ensino superior são pressionadas a atender um maior número de estudantes, como forma de aumentar o grau de desenvolvimento econômico do país. Além disso, ressalta a universidade como o centro do sistema educativo, pela sua autonomia em pesquisa e criação do saber, sinalizando para o fato de que são elas que formam os dirigentes intelectuais, políticos, professores etc. e por isso podem ajudar a resolver alguns problemas de desenvolvimento da sociedade.

Delors (2001) caracteriza a universidade da contemporaneidade como um lugar de aprendizagem, de cultura, de formação de docentes e de pesquisadores, e que oferece ensino a distância, e prepara as pessoas para o mercado de trabalho. Enfim, como uma instituição que “anda” passo a passo com as exigências político-econômicas de uma sociedade, mas também que se antecipa às necessidades desta.

Na verdade, a dinâmica da sociedade contemporânea exige da universidade uma postura de instituição social e educativa responsável pela transmissão e produção de conhecimentos científicos, formação de profissionais de nível superior para o mercado de trabalho, e, também, uma instituição prestadora de serviços para a comunidade. Ratifica a trilogia ensino, pesquisa e extensão.

Nesta sociedade, presenciamos o acontecimento de uma nova revolução - a tecnológica - provocada pelo avanço da informática e que, conseqüentemente, favoreceu também o crescimento da produção e veiculação de informação. Assim, a Sociedade de Produção em Massa, originada com a revolução industrial, se transforma em Sociedade do Conhecimento ou da Informação, favorecida pelos estudos da física quântica e da era digital. Como diz Behrens (2003, p. 21)

A formulação de novas teorias científicas tem como fio condutor a visão de totalidade e a reaproximação das partes no todo, apresentando-se como verdadeiras **teias da produção do conhecimento**⁸. Assim, neste movimento contínuo e sempre provisório, se constituirá, de tempos em tempos, uma nova concepção de conhecimento. Portanto, não há verdades absolutas e inquestionáveis, como fizeram crer os positivistas e os cientistas que preconizaram os pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano [...].

Para Gadotti (2000), essa nossa Era do Conhecimento ou Sociedade do Conhecimento é assim denominada em conseqüência da informatização e da

⁸ Grifo nosso

globalização das telecomunicações a ela associada, mas, na verdade, a predominância é da difusão de dados e informações, graças as tecnologias, “que estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível.” (GADOTTI, 2000, p. 7).

Ressalta que essas tecnologias (internet, por exemplo) permitem o acesso a conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, fotos, sons vídeos (hipermídia). Para Gadotti (2000),

Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Pode-se dizer que está em andamento uma *Revolução da Informação*, como ocorreram no passado a *Revolução Agrícola* e a *Revolução Industrial*. (p. 7)

Queiroz e Oliveira (2004) consideram a sociedade do conhecimento como uma sociedade aprendente, voltada para produção intelectual, que utiliza intensamente as tecnologias da informação e comunicação. Segundo Assmann (1998, p.19)

Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa intensa rede de ecologias cognitivas. Supera-se a era de produção dos bens materiais e estas mudanças paradigmáticas ocorrem na sociedade como um todo, inclusive e principalmente nas instituições de ensino, em especial.

A Sociedade do Conhecimento ou Aprendente exige dos seus atores sociais uma grande capacidade de aprendizagem para termos organizações ou instituições de aprendizagem. Mas, é preciso que, nós ocidentais, ressignifiquemos o aprender. Ou seja, é necessário que o entendamos como os chineses entendem – estudar é praticar constantemente. Senge (2003), ao falar de organizações de aprendizagem, afirma que a construção destas implica profundas mudanças culturais. Diz ele

[...] nossas organizações funcionam da forma que funcionam por causa de nossa forma de pensar e de interagir. Só mudando nossa forma de pensar é que podemos modificar políticas e práticas profundamente enraizadas. Só mudando nossa forma de interagir, poderemos estabelecer visões e compreensões compartilhadas, e novas capacidades de ação coordenada... É desafiante pensar que, enquanto reconcebemos as estruturas manifestas de nossas organizações, precisamos reconceber as estruturas internas de nossos modelos mentais.⁹ (p. 23)

Para o autor, quando existe verdadeiramente aprendizagem, conseguimos entender o significado de ser humano, nos recriamos e nos tornamos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer. Afirma ainda que “através da aprendizagem percebemos novamente o mundo e nossa relação com ele. Através da aprendizagem ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida.” (2003, p. 47)

Seguindo esta linha de pensamento, acreditamos ser o desafio da contemporaneidade ressignificar a universidade, no sentido de torná-la uma organização aprendente.

A verdade é que a universidade contemporânea deve romper com o modelo racionalista e empirista, cuja percepção da ciência é de uma representação da realidade tal como ela é em si mesma, e entender a ciência como uma visão construtivista. Ou seja, o objeto científico é um modelo construído, “uma aproximação sobre o modo de funcionamento da realidade, mas não o conhecimento absoluto dela.” (CHAUÍ, 2001, p. 256).

Santos (2005) afirma que a entrada na era pós-moderna provocou mudanças nas finalidades da universidade: de ensino, pesquisa e extensão, para investigação, ensino e prestação de serviços.

⁹ O autor considera como modelos mentais os meios através dos quais nós e o mundo interagimos, e os modelos estão profundamente enraizados em nossa história de vida e na noção que temos de quem somos.

CAPÍTULO I

Desde então, a universidade, segundo o autor, deparou-se com a crise da hegemonia, resultado das contradições entre a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos necessários para formação das elites e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, exigida pelo desenvolvimento capitalista.

A outra crise identificada pelo autor é chamada de crise de legitimidade,

[...] provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outros. (SANTOS, 2004, p. 9).

Esta crise de legitimidade, na verdade, é a conscientização de que a educação é a condição para a ascensão social e a universidade começa a produzir conhecimento para as classes superiores, mas também para as classes menos favorecidas.

Por último, o autor identifica a crise institucional resultado da contradição entre a autonomia universitária e a pressão para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Percebemos esta contradição nas ações de avaliação de desempenho universitário, que nada mais é que avaliação externa do desempenho universitário, ou seja, passa-se a entender a instituição de ensino superior com uma visão de capitalista, de uma unidade de produção da sociedade.

Entretanto a atitude de avaliar o desempenho da universidade gerou, pelo menos, três desafios: definir o produto universitário, os critérios da avaliação e a titularidade da avaliação. Isto resulta em uma sobreposição do quantitativismo no qualitativismo. Sobre isso, Santos afirma

O quantitativismo está intimamente ligado com o economicismo. Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial. Este viés... representa um perigo importante para a autonomia institucional da universidade. (2005, p. 217).

Diz ainda que o perigo refere-se ao ciclo do produto e do processo de produção, uma vez que o produto industrial tem um ciclo mais curto do que o universitário. Então, utilizar de uma lógica de rentabilidade do investimento se favorece o investimento de curto ao invés do de longo prazo. Assim, diz Santos

A aplicação desta lógica ao desempenho da universidade tende a favorecer utilidades de curto prazo, sejam elas cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações unidireccionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de elevação do nível cultural, etc., etc. E isto é tanto mais perigoso quanto é certo que,..., a universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde é ainda possível pensar a longo prazo e agir em função dele. (2005, p. 218).

Com base nas análises de Santos (2001, 2004, 2005) podemos afirmar que a contemporaneidade deu início à massificação do ensino superior, objetivando-se o desenvolvimento econômico dos países e conseqüente avanço no desenvolvimento capitalista mundial. O ensino superior tornou-se moeda de negociação entre os países e também oportunidade de investimento, com lucro, da iniciativa privada.

Isto está claramente definido, desde 2000, no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) da Organização Mundial de Comércio (OMS), cujo objetivo é a promoção da liberalização do comércio de serviços, sendo a educação um dos doze elencados, através da eliminação progressiva e sistemática das barreiras comerciais.

Este acordo fortaleceu o investimento da iniciativa privada em educação superior, principalmente nos países em desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de dez anos, o número de IES saiu de 894 para 2.165, havendo um aumento de 142,2%. Quanto ao número de IES públicas, o aumento foi de 210 para 231, um crescimento apenas de 10% em comparação ao das IES particulares que foi de 182,7%. Ou seja, em 1995, o Brasil possuía registradas pelo INEP, um total de apenas 684 IES particulares e em 2005, elas já eram 1.934 instituições, tornando o ensino superior do país mais privado do que público.

Ressaltemos que a “transferência” do ensino superior apenas público para um público e também privado teve seu início com o que Santos (2001) denomina de capitalismo organizado, em que os sistemas de ensino superior transformam-se em sistemas de ensino superior de massa.

Magalhães (2004), tratando dessa massificação do ensino superior, apresenta dois fatos decisivos para que isso ocorresse. Um foi a mudança do trabalho das oficinas para as fábricas e o outro foi o taylorismo, modelo de administração requerente de gestores capazes de determinar a racionalidade do processo de trabalho, no lugar de trabalhadores qualificados.

O período atual, denominado por Santos (2001) de capitalismo desorganizado, se caracteriza pela desestruturação do modo de produção fordista, ou seja, da divisão do trabalho. Magalhães (2004) descreve assim a atualidade

Os mercados tornaram-se globais e, ao alargarem-se por todo o planeta e ao imbricarem-se com os sistemas mundiais de produção e com os agentes económicos transnacionais, acabam por minar a capacidade dos Estados nacionais de regular os processos do mercado, assim como a sua capacidade para os coordenar. A produção tornou-se globalizada na sua procura por mão-de-obra mais barata; a distribuição tornou-se mais fácil e menos dispendiosa pelas novas tecnologias de comunicação e pelo desenvolvimento dos meios de transporte, permitindo que a circulação dos produtos, dos recursos humanos, do conhecimento e da informação circule com uma rapidez sem precedentes; e finalmente, o consumo também se

tornou global e volátil, conduzido pela ideologia do culto do efêmero e da inovação como marca de qualidade: consumir é ser alguém, a identidade espelha-se e é produto do consumo. Globalização, velocidade e consumo compulsivo do novo têm vindo a produzir um ambiente tão envolvente que já dificilmente se pode falar sobre qualquer questão social, educacional, cultural, epistemológica, etc., sem ter em conta este contexto. (2004, p. 90-1)

Assim, podemos afirmar que a hegemonia da universidade como único local de produção de conhecimento está abalada, uma vez que, em virtude da democratização da informação por meio do avanço das tecnologias de comunicação, esta produção acontece também em outras instituições sociais.

Essa conjuntura do ensino superior brasileiro foi permitida a partir da promulgação da Lei 9.394/96, como podemos confirmar isso no seu art. 45 que diz: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, **públicas ou privadas** com variados graus de abrangência ou especialização”. (grifo nosso) Assim, percebemos já uma abertura do governo para o investimento da iniciativa privada em ensino superior.

O crescimento do número de IES particulares foi alavancado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve como modelo econômico o neoliberalismo. Neste Governo, FHC promoveu, através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, a Reforma de Estado, cujo objetivo era modernizar o país, através da pouca intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais. Assim foram definidas três áreas de atuação do Estado: 1) atividades exclusivas do Estado; 2) serviços sociais e científicos (atividades não exclusivas do estado) e 3) produção de bens e serviços para o mercado.

Como atividades exclusivas, a Reforma as definiu como aquelas que envolvem o poder de Estado. Atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas. Fazem parte desta área: a agência arrecadadora de impostos, as forças armadas, a polícia, as agências reguladoras, as agências de financiamento, fomento e controle de serviços sociais da seguridade social. A área de produção de bens e serviços para o mercado é composta pelas empresas estatais.

Aqui nos interessa a última atividade, pois nela estão incluídos os centros de pesquisa científica e tecnológica, as escolas, as universidades, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente menores e velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc., como afirma o texto da Reforma

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc.. Se o seu funcionamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (PEREIRA, 1997,25).

Esta Reforma entendeu que existem atividades dentro do Estado que não são monopólio do Estado e não são privadas. Cria, por isso, o espaço da publicização, ou seja, “... transferência para o setor público não estatal.” (PEREIRA, 1997, p. 25).

Desta forma, é fácil compreendermos o porquê do crescimento do número de IES privadas no país em contraposição ao pequeno crescimento das IES públicas. O Estado transferiu para a sociedade civil a responsabilidade de investimento em educação, saúde e cultura.

Para Chauí (2003)

[...] essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (p. 6).

Concordamos com Chauí (1999 e 2003) quando afirma, também, que a universidade definida como organização social é uma prática social determinada por uma instrumentalidade, ou seja, está referida “a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define.” (CHAUÍ, 2003). E continua enfatizando que

Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2003, p.6).

Chauí denomina esta nova IES, configurada após a Reforma do Estado, como universidade operacional, ou seja, uma instituição, regida por contratos de gestão, moldada para ser flexível, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Assim, essa universidade é

Definida por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações

que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2003, p.7).

As normas e padrões explicitados por Chauí (2003) estão revelados nos art. 17 a 19 do Decreto 3.860/2001 do Ministério da Educação (MEC), onde estão definidos os instrumentos e também os responsáveis pela avaliação das IES. Um dos instrumentos de avaliação das universidades é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que, utilizando a linguagem da Administração, nada mais é que um plano de desenvolvimento estratégico da instituição, documento que descreve e caracteriza a IES, através da missão, valores e ações que serão desenvolvidas ao longo de cinco anos.

No PDI, os gestores da IES devem pensar o desenvolvimento institucional a curto, médio e longo prazo a fim de demonstrar ser uma organização flexível, dinâmica, organizada e atenta às mudanças de cunho social, econômico e político de uma sociedade.

Ressaltamos que as IES pressionadas, ou melhor, reguladas pelo mercado, sentem-se obrigadas a se adaptar ao formato de organização prestadora de serviço à sociedade, não mais como instituição construtora e produtora de conhecimento científico. Sentem-se obrigadas a oferecer o maior número possível de vagas de acesso em seus processos seletivos em cursos com baixo custo de investimento.

No contexto universitário contemporâneo, o conhecimento científico deve romper com o modelo predominante no século XX: conhecimento disciplinar, descontextualizado em relação às necessidades cotidianas da sociedade, homogêneo e “organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica”. (SANTOS, 2004, p. 40).

Para Santos (2004, p. 41), “o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”. Afirmar ainda que se trata de um conhecimento transdisciplinar, obriga um diálogo, em virtude do seu caráter contextual, com outros tipos de conhecimento, tornando-se mais heterogêneo, mais

adequado a ser produzido em sistemas abertos e de organização menos hierárquica e rígida.

Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (2004, p. 41-2).

Com isto, ao docente universitário cabe também uma nova reforma, ou melhor, uma reorganização na sua atuação enquanto professor, pesquisador ou gestor dentro das IES. A contemporaneidade exige uma construção de identidade deste profissional diferente da identidade do período moderno, pois

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento distintivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2001, p. 89).

Segundo Morin (2001), a reforma do pensamento gera um pensamento unificador e substitui a causalidade linear e unidirecional pela causalidade em círculo e multirreferencial, a rigidez da lógica pelo diálogo. Apresenta sete princípios deste pensamento com base na complexidade e no contesto. São eles (MORIN, 2001, p. 94-6):

1. O princípio sistêmico ou organizacional: liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo;
2. O princípio “holográfico”; a parte está no todo e o todo está inscrita na parte;
3. O princípio do circuito retorativo: a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa;
4. O princípio do circuito recursivo: os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz;

5. Princípio da autonomia/dependência (auto-organização): os seres vivos são auto-organizadores, que não param de se auto-produzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia;
6. Princípio dialógico: inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo;
7. O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento: todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.

Nesta perspectiva, a universidade necessita de uma reforma na maneira de formar os profissionais e para isto faz-se necessário a reforma no fazer docente. É obrigatório que a docência tenha como ponto central a aprendizagem, ou seja, os docentes devem desenvolver habilidades intelectuais nos discentes, ou seja, habilidade de saber pensar, articular os conteúdos em prol da construção do conhecimento.

Na contemporaneidade, a universidade precisar migrar a base do processo de construção do conhecimento da lógica formal cujos princípios são de identidade, de não-contradição e do terceiro excluído, para a lógica dialética, que tem como princípios os três da formal e mais o

[...] de movimento, contradição, da existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores. (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 23).

Embasando a prática docente na dialética, acreditamos que os docentes estarão contribuindo com a formação de profissionais críticos, autônomos e mais preparados para atuar no mercado de trabalho contemporâneo. Por isto que a docência universitária deve ser compreendida como muito mais que competência técnica.

Discutiremos no próximo item mais sobre a docência universitária na contemporaneidade, no que se refere à formação do docente, contemplando o aspecto legal da Lei 9.394/96.

1.2.2 Docência na universidade: muito além da competência técnica

O contexto contemporâneo, em consequência da revolução tecnológica e do surgimento de um novo paradigma científico (complexidade, sistêmico), exige uma leitura de mundo como unidade, complexo no sentido de que tudo e todos se interligam a partir de uma teia de relações.

Desta forma, é condição *sine qua non* entender o todo como muito mais do que a junção das partes fragmentadas. Em se tratando do conhecimento científico, importante compreendê-lo como um todo articulado, mutável, inconstante, modificável. Dar-se aí a superação do paradigma dominante (newtoniano-cartesiano) e a ascensão do paradigma emergente.

Behrens (2006) afirma que

A proposição do global retrata o novo desafio necessário para superar a visão disciplinar, mecânica e reducionista criada pelos cientistas a partir do século XVIII para o universo. A educação tem o papel essencial neste processo paradigmático transformador. A mudança depende de uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo. A formação envolve a construção para a cidadania, para a responsabilidade social e a intervenção consciente no universo. O processo de transformação está ligado diretamente à educação nos diversos níveis de ensino e tem a finalidade de formar cidadão/profissional para atuar no século XXI. (p. 18).

Se seguirmos esta linha de pensamento de ler o mundo com um olhar sistêmico, em teia, entrelaçado, inter-relacionado, entenderemos que a formação do docente para o ensino superior deve transcender a visão fragmentada do conhecimento, a disciplinaridade e a supervalorização do conhecimento técnico da

CAPÍTULO I

disciplina a ser ministrada. Este profissional necessitará compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25). Ao docente do ensino superior cabe a percepção de que

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesta linha de pensamento, acreditamos que a docência no ensino superior deve ser embebecida do espírito socrático expresso na frase “Só sei que nada sei”. Entendemos que o ato de ensinar na universidade deve ser exercido sob o enfoque do conhecimento como provisório, relativo e histórico. Assim, sob a ótica do paradigma da complexidade, se provoca nos professores a busca de uma prática docente para além da fragmentação e da reprodução do conhecimento, para além do conhecimento técnico. Uma prática que entenda o ensino como produção do conhecimento que

[...] propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula. (BEHRENS, 2005, p.55)

Sendo assim, questionarmos sobre o como o docente do ensino superior conseguirá superar a visão fragmentada, atomística, de reprodução de conhecimento na sua prática docente, uma vez que se torna professor muito mais pela competência no seu exercício profissional e a universidade não se preocupa em prepará-lo para o exercício da docência.

Este profissional, ao pensar a sua prática docente, deverá ter em mente o “para quê” o “para quem”, o “onde” e o “o quê” ensinar, como também “o quê sabem os alunos”, “o que querem os alunos”, “que tipo de sociedade espera para o futuro”, “qual o sentido de aprender”, além de entender como se dá o processo de aprendizagem em adultos.

Na verdade, o docente universitário terá que ter competência técnica, ou seja, o conhecimento específico da disciplina que irá ministrar, mas também a competência pedagógica, isto é, o conhecimento referente ao processo ensino-aprendizagem.

Sobre a formação do profissional-bacharel e os saberes para o exercício da docência, Vasconcelos (2000) afirma que a universidade como *lócus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, tem como função, portanto, a formação dos seus docentes, tendo em vista questões do conhecimento técnico, mas também conhecimentos referentes ao processo ensino-aprendizagem. Afirma ainda ser de

[...] fundamental importância de levar o docente universitário,[...], a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende? (2000, p.21).

Entretanto, ao consultarmos a Lei 9.93/94/96, documento legal que regulamenta sobre as diretrizes e bases da Educação Brasileira, percebemos que não existe uma preocupação com a competência didático-pedagógica do profissional para o exercício da docência, agregando esta à competência técnica. Esta afirmação comprova-se no Título VI, artigos 65 e 66, descritos a seguir

Art. 65 A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (grifo nosso).

Art. 66 A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A análise destes dois artigos nos permite o entendimento, implícito, de que para o exercício da docência no ensino superior a qualificação em termos de titulação (especialista, mestre ou doutor) sobrepõe-se à qualificação didático-pedagógica, desconsiderando que será esta que capacitará o profissional a entender aspectos do processo aprendizagem e a estar mais habilitado a atender o que diz o item 4 do artigo 43 da lei supracitada

IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e **comunicar o saber através do ensino**, de publicações ou de outras formas de comunicação; (grifo nosso)

Este artigo permite a reflexão que se o ensino é uma ação de comunicação, é essencial que este ato aconteça sobre as melhores condições possíveis. É importante que entre o docente e o discente não haja falhas de comunicação, expressas em falas discentes como “o professor sabe, mas não sabe passar o conteúdo” ou “o professor não tem didática” ou expressas na fala dos docentes como “os alunos não estudam, por isso não conseguem ter boas notas na avaliação”.

Faz-se necessário entendermos a aprendizagem como resultado de uma interação dialógica e saudável, de forma a provocar mudança de comportamento tanto do docente como do discente.

Assim sendo, pensar o processo ensino-aprendizagem como ato comunicativo é compactuar com a visão de Sousa (2003) quando afirma que

Aprender e ensinar constituem duas actividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando **partilhamos** com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando. (p. 35, grifo nosso)

CAPÍTULO I

Considerar o ensino como sinônimo de partilhar é entendê-lo como uma ação muito mais ampla do que apenas a transmissão, apresentação ou explicação do conteúdo a ser discutido na disciplina. Freire (2001) afirma que o ato de ensinar é dialógico e por este motivo não pode ser impositivo, autocrático.

Considerando o ato de ensinar dialógico, logicamente é também social e como tal trata-se de “uma interação simbolicamente mediada” (HABERMAS apud GONÇALVES, 1999), pois na sala de aula estabelece-se uma relação intersubjetiva entre intersubjetiva entre docente e discentes.

Nesta perspectiva, na sala de aula deve o professor deve perceber o aluno como ser objetivo e subjetivo e compreender que

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas, sim, é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa. (GONÇALVES, 1999).

Com este olhar, o ato de ensinar passa a ter a preposição com ao invés de para. Ou seja, docente e discente colocam-se na condição de ensinantes e aprendentes, sendo os dois participantes ativos do processo de construção de conhecimento. Para tanto, é preciso que o docente universitário entenda o ensinar como um verbo de ação e possuidor de duas dimensões – a da utilização intencional, a intenção de ensinar, e a de resultado, a efetivação da meta pretendida (a aprendizagem).

Em relação à aprendizagem, caso a intenção do docente seja apenas da transmissão e recepção da informação, o resultado desta será o aprender, ou seja, a tomada de conhecimento e memorização do mesmo para reprodução na atividade de verificação da aprendizagem (prova). Ao discente caberá apenas o assistir, passivamente, as aulas. Neste caso, podemos falar em abordagem de ensino-aprendizagem pautada filosoficamente na racionalidade instrumental, isto é, concepção positivista de ensino, baseada no reducionismo empírico-instrumental. Vale ressaltar que

[...] a razão instrumental tem seu legítimo campo de atuação nos processos de controle e de manipulação que servem à reprodução do substrato material do mundo da vida. Os indivíduos socializados, ao intervirem no mundo para garantirem sua sobrevivência material, estabelecem entre si conexões funcionais que se regem por mecanismos sistêmicos. É isso que ocorre, por exemplo, no âmbito das relações de mercado da sociedade capitalista, modelo de um sistema auto-regulado. Operando dessa forma a razão instrumental realiza a integração sistêmica da sociedade. (BONFLEUER, 2001, p. 15-6).

Nesta situação, o professor coloca-se na condição daquele que sabe - a fonte do saber - e o aluno na condição daquele que não sabe (tabula rasa). É o ensinar e o aprender. Assim, nessa visão,

[...] a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder prescindir da presença do próprio aluno, pois, se há um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos. (ANASTASIOU, 2003, p. 12).

Desta forma, a competência docente exigida para o exercício do magistério superior é a técnica, isto é, o conhecimento científico, o domínio do conteúdo da disciplina. A aprendizagem torna-se sinônimo de mudança observável de comportamento, ou seja, a alteração comprovada através do desempenho do discente na prova, com data e hora marcadas anteriormente.

Este entendimento de ensino como transmissão e aprendizagem como associação, contextualiza-se dentro do paradigma newtoniano-cartesiano, dominado pelas idéias dos filósofos positivistas. A prática docente, então, é influenciada pelas idéias de Johan Amos Comenius, expressadas no seu livro *Didactica Magna*, em que desenvolve um método de ensinar tudo a todos.

Nesta perspectiva, o docente compreende que, como afirma Sousa (2003) a aprendizagem ocorre à medida que o novo conhecimento é associado a outros já consolidados. Quanto às aprendizagens complexas, estas devem ser estudadas em unidades simples. “Aprender é associar; ensinar é programar. O meio ambiente e o professor são elementos motivadores, quer porque propõem aprendizagens quer porque fornecem estímulos para as associações”. (p. 43-4).

Sob o ponto de vista habermasiano, podemos considerar a concepção de docência como transmissão/assimilação do conhecimento como uma racionalidade instrumental, pois entre professor e aluno dar-se uma relação de domínio daquele sobre este. É uma imposição do conhecimento do professor sobre o do aluno.

Habermas denomina a ação humana pautada na racionalidade instrumental de agir estratégico, isto é, no caso do processo ensino-aprendizagem o professor, na interação com seu aluno

[...] não vê [...] um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Por isso sua opção será a de agir sobre ele, de induzi-lo a aceitar uma convicção como válida. [...]. O que lhe importa é a busca do êxito com relação aos fins que ele projeta sob o seu exclusivo ponto de vista. [...]. A interação que resulta desse influxo externo de uns sobre os outros se assenta em convicções monológicas e por isso não consegue estabelecer o mesmo vínculo de reciprocidades que caracteriza a orientação para o acordo. (HABERMAS, 1989a, p. 482 apud BONFLEUER, 2001, p. 24).

Em oposição ao agir estratégico temos o agir comunicativo, o qual se baseia na racionalidade comunicativa. Para Habermas, em uma comunicação pautada no agir comunicativo, subentende-se que os atores chegarão, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento sobre o saber que deve ser validado para a continuidade da interação. A linguagem é o instrumento utilizado para a concretização da relação dialógica entre os participantes. “Neste caso, as convicções intersubjetivamente compartilhadas constituem um potencial de razões que vinculam os sujeitos em termos de reciprocidade.” (BONFLEUER, 2001, p. 24).

Analizando o exercício da docência universitária sob a perspectiva do agir comunicativo, ou seja, da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas, percebemos que o ideal é que entre docente e discente construa-se uma relação dialógica e democrática, em que não haja coações e sim a produção de consensos, idéias, conhecimento a partir da argumentação.

Sendo assim, docente e discente, sujeitos da comunicação serão capazes de assegurar a ‘unidade do mundo objetivo, a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas’. (HABERMAS, 1992, I, p. 27 apud BONFLEUER, 2001, p. 30). Sob este olhar, a perspectiva da docência como apropriação, entendimento, compreensão do conhecimento tem como alvo o apreender, ou seja, o discente não apenas assistindo a aula, mas em ação, fazendo a aula junto com o docente. Aí estará criada uma situação propiciadora para a construção de conhecimento, uma interação pautada na ação comunicativa.

O exercício docente sob o ângulo da TAC conduz o professor a tornar-se um profissional reflexivo, o que significa a superação da racionalidade técnica (instrumental segundo Habermas), esta denominada por Schön (2000) de epistemologia da prática, cuja origem é na filosofia positivista, erigida no nascimento da universidade moderna. Para o autor

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimentos sistemáticos, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p. 15).

Nesta concepção, docente e de discente são companheiros, parceiros na construção do conhecimento. Aqui, docência e discência se completam, caminham juntos no processo ensino-aprendizagem. Como diz Freire (1996, p. 25-6), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistiria sem aprender e vice-versa.” O professor coloca-se na posição de crítico-reflexivo.

Sobre isto, pautado em Schön e em Habermas, Libâneo aborda a formação do docente na perspectiva da reflexividade neoliberal, embasada na racionalidade

CAPÍTULO I

instrumental, na filosofia positivista, e a crítica, cuja base é a TAC, apresentando um quadro comparativo entre as duas.

Reflexividade Crítica	Reflexividade Neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)
Características do professor crítico-reflexivo • Fazer e pensar, a relação teoria e prática; • Agente numa realidade social construída; • Preocupação com a apreensão das contradições; • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; • Apreensão teórico-prática do real; • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório.	Características do professor reflexivo • Fazer e pensar, a relação entre teoria e prática; • Agente numa realidade pronta e acabada; • Atuação dentro da realidade instrumental; • Apreensão prática do real; • Reflexividade cognitiva e mimética.
Orientações teóricas • Marxismo/neomarxismo Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural • Reconstrucionismo social Reflexividade crítica • Fenomenologia Apreensão subjetiva do real Reflexividade hermenêutica	Orientações teóricas • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismos • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano

LIBÂNEO, 2005, p. 63.

É importante que, nesta discussão sobre o professor crítico-reflexivo, consideremos que “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (PIMENTA E GHEDIN, 2005, p. 135). Assim sendo, além do conhecimento da experiência, a identidade do docente se constrói em com dois outros, o científico e o pedagógico, formando um tripé de saberes. (Figura 1).

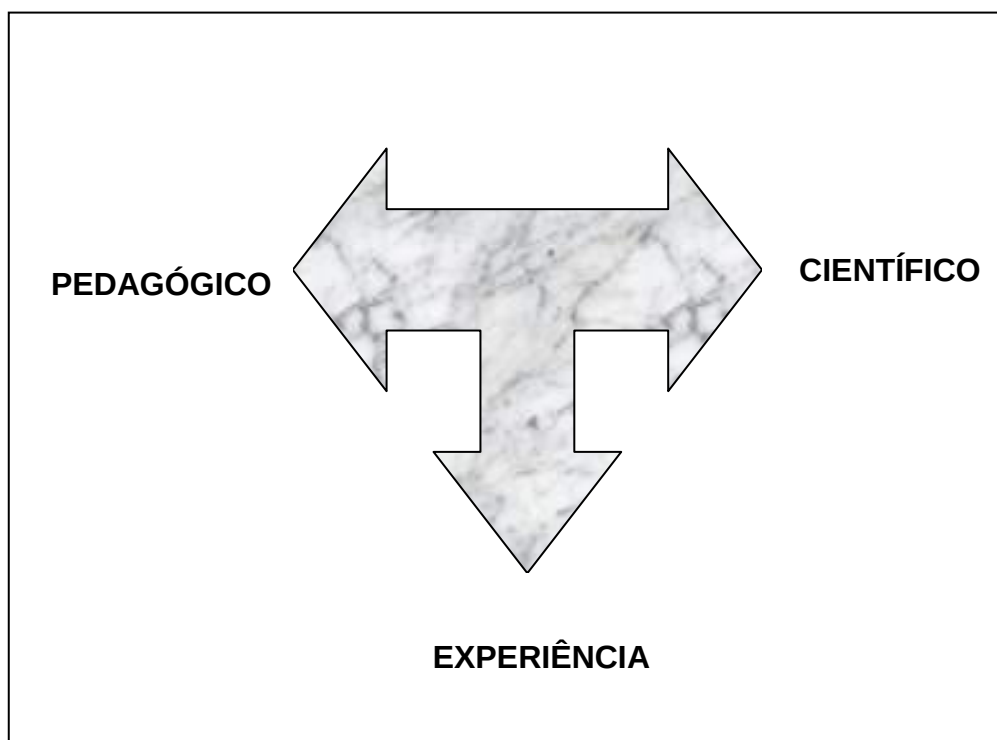


Figura1: Saberes da formação docente

Considerando como aporte teórico sobre os saberes da profissão docente Pimenta (2002), salientamos que saber da experiência refere-se àquele fruto da representação que os alunos constroem do professor, da socialmente construída. O do conhecimento científico (ou técnico) construído no percurso formativo da profissão nas universidades e o pedagógico trata-se do conjunto de conhecimentos inerentes ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Pimenta (2002) salienta para a relação entre a construção da identidade profissional e os saberes docentes. Nesta linha de pensamento, afirma que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à

atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (p. 19).

Como já falamos anteriormente, a docência universitária é uma interação social e deve ser desenvolvida embasada na dialogicidade das relações entre os sujeitos envolvidos- professor e aluno. Assim, como a docência é exercida por e para sujeitos sociais em um contexto social, o seu saber também é social

Em primeiro lugar, [...] porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores- que possuem uma formação comum [...], trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. [...].

Em segundo lugar, [...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. [...].

Em terceiro lugar, [...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sócias. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que

lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. [...].

Em quarto lugar, tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das idéias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. [...]. Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.

[...], em quinto lugar, [...], esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2005, p. 12-14).

Assim como os saberes docentes, o processo ensino-aprendizagem é também social. Nesta lógica, Anastasiou e Alves (2003) analisam este processo como uma prática social complexa, que acontece entre sujeitos sociais – professor e aluno – envolve a ação de ensinar e a de apreender, “em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela”. (p. 15). A este processo as autoras denominam de ensinagem.

Afirmam ainda as autoras que na ensinagem o ensino utiliza-se da dialética, e se entende o discente como um ser ativo e de relações, ou seja, como construtor do conhecimento. Reiteram que neste processo existe a exigência de um clima de

CAPÍTULO I

trabalho tal que tanto o docente quanto o discente possam saborear (do latim *sapere*, ter gosto) o conhecimento em questão. E ainda

O sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê. (2003, p. 15).

Sob este ângulo, a docência torna-se de fato um processo dialógico e dialético, em que existe uma troca de pontos de vistas, construídos a partir do aporte teórico, científico da disciplina. Assim, reforçamos mais uma vez que a docência dialógica e dialética necessita da competência científica, mas também a pedagógica e a humana. A primeira é fato, que um professor não pode ensinar o que desconhece. A competência pedagógica, porque compreende os conhecimentos referentes ao ensino e a educação. Com este conhecimento, a docência torna-se muito mais que o “saber dar aula”. Como afirma Vasconcelos (2000), o ensino sob esta ótica contempla também questões do planejamento de ensino visto como um todo. Diz a autora que “quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam”. (p. 31).

Ainda sobre a formação docente, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam ser preciso entender que o desenvolvimento profissional do docente universitário compreende a formação inicial e continuada, articulada ao processo de valorização identitária e profissional. É perceber que a identidade é epistemológica, ou seja,

reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber

conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;

conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;

CAPÍTULO I

conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;

conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (p. 166)

E também perceber que a identidade é profissional também, uma vez que a docência representa um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Assim, vale ressaltar que o paradigma da complexidade provoca uma modificação no cenário de ensino, uma vez que desloca a centralização do processo no professor para a aprendizagem, tendo como aprendizes o docente e o discente. O docente substitui o “dar aula” pelo “fazer aula” e que a ação de ensinar concretiza-se em cooperação com a ação de apreender.

Sobre isso, Masetto (2003b) diz que esta mudança paradigmática transformou, ou pelo menos, deveria ter transformado o docente em

[...] um profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (p. 24).

Desta forma, ao pensar sobre a competência pedagógica dos docentes universitários, devemos ampliar a sua abrangência. Na nova conjuntura complexa, em teia, a competência pedagógica tem o significado de “fazer aula”, propriamente dito, ou seja, o momento de encontro entre atores sociais (docente e discente) do processo de ensinagem, mas também as ações que precedem este momento. É exercer a docência universitária dentro do contexto da complexidade, considerando as implicações geradas pela visão de totalidade, e que docente e discente, ambos, são os atores daquele processo.

Compreendendo assim o processo ensino-aprendizagem, colocamos a questão: “e o que é a aula universitária a partir do paradigma da complexidade?”. Concordamos com Veiga e Castanho (2000) quando afirmam que a aula

universitária é “objeto de transmissão e também de tutoria, de oficinas, trabalho de campo, momento de expressão de diferentes linguagens e modos de expressão criativa e livre do aluno”. (p. 152). E então, como o docente pode favorecer que a aula universitária tenha esta configuração? Utilizando-se do procedimento metodológico ensino-pesquisa e entender que esta articulação possibilita o alcance de um ensino de qualidade.

Ressaltamos que o ensino-pesquisa como procedimento metodológico na docência universitária não significa o docente-pesquisador, o pesquisador científico, mas aquele docente que está atualizado nas disciplinas que leciona, bem como nas áreas e subáreas de conhecimento em que as mesmas se inserem. Como denominam Veiga e Castanho (2000) que seja um consumidor de pesquisa. Afirmam as autoras que o docente universitário para o século XXI

[...] é aquele que situa sua disciplina no contexto histórico-social, que vê as possibilidades e os limites dos conceitos com que trabalha para a solução de problemas que desafiam a própria ciência, que freqüentemente direciona o olhar de seus alunos para o futuro, trabalhando nas fronteiras do conhecimento em qualquer área que seja: exatas, humanas, biológicas, tecnológicas e outras. (p. 117).

Sobre a prática pedagógica do docente universitário, Behrens (2005) ressalta que a prática pedagógica compatível com o paradigma da complexidade deve estar em aliança com a abordagem progressista (cujo pressuposto central é a transformação social, o diálogo e a discussão coletiva) e com a visão sistêmica (que busca o resgate do ser humano em sua totalidade, a partir da superação da fragmentação do conhecimento). Podemos, então, afirmar que desenvolvendo deste modo a docência universitária, estar-se-á desenvolvendo, provavelmente, uma prática pedagógica inovadora.

Consequentemente, para uma prática pedagógica inovadora no ensino superior é necessário que o docente universitário supere a idéia de quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Ou seja, é preciso que o professor se conscientize de que

[...] a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de **mestre ou doutor**, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. (MASETTO, 1998, p. 11, grifo nosso)

Na verdade, nesta discussão sobre a docência universitária, é preciso entender que assim como o médico, o engenheiro, o advogado, o administrador, o economista, o contabilista etc. precisam de uma formação específica para atuar como tal, também o docente universitário necessita agregar à sua formação profissional à formação para a docência. Ou seja, a docência exige conhecimentos específicos para um exercício reflexivo, crítico e comprometido com a formação cidadã do discente. É importante que o docente universitário entenda-se num contexto complexo, ou seja,

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas. (BEHRENS, 2006, p. 21).

Ressaltamos, ainda, que no contexto da complexidade, a universidade deve ser o centro de transformação da sociedade. Assim, a aprendizagem tem como foco a formação com uma postura sociocrítica. Concordamos com Behrens (2006) na defesa de que o ensino superior deve ser um local importante para a aprendizagem individual e coletiva, e, assim como nos outros níveis, no superior a função principal deve ser a aprendizagem para a vida, o aluno deve ser visto como pessoa global constituída de corpo, mente, emoções e espírito.

Desta maneira, se a universidade, na contemporaneidade, é a instituição social responsável pela transformação da sociedade, os seus protagonistas – docente e discente – também devem ter uma postura transformadora. Para tanto, é

CAPÍTULO I

importante que o docente assuma uma postura de provocador, instigador para a construção e produção do conhecimento.

É claro que a docência no ensino superior, assim como em outros níveis de ensino, exige conhecimentos específicos sobre o processo ensino-aprendizagem. Hoje, devemos, como docentes universitários, entender que o objetivo central do ensino é a aprendizagem dos discentes, isto é, ter o entendimento de que o nosso trabalho deve privilegiar a aprendizagem, enfatizando a construção e produção e não apenas a transmissão de conhecimentos.

Assim, ao prepararmos as nossas aulas nos faremos a seguinte pergunta “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?”.

Desta forma, estaremos produzindo uma prática docente cuja finalidade é a aprendizagem significativa. Isto é, promoveremos o desenvolvimento da autonomia do discente de forma que ele se sentirá seguro e desafiado para buscar novos conhecimentos. Nesta perspectiva, ocorrerá a superação da prática pedagógica que valoriza apenas o “escutar”, “ler”, “decorar” e “reproduzir”.

É importante que o docente universitário introduza a sua performance a cooperação, a solidariedade, a compreensão, a parceria, o diálogo, entendendo a docência com o espírito do texto “Tecendo a manhã”

Um galo sozinho não tece uma manhã; Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele; E o lance a outro; de um outro galo; Que apanhe o grito que um galo antes; E o lance a outro; e de outros galos; Que muitos com muitos outros galos se cruzem; Os fios de sol de seus gritos de galo; Para que a manhã, desde uma teia tênue, Se vá tecendo, entre todos os galos; E se encorpando em tela, entre todos; Se erguendo tenda, onde entrem todos; Se entretendendo para todos, no toldo; (a manhã) que plana livre de armação; A manhã, toldo de um tecido tão aéreo; Que, tecido, se eleva por si: luz balão. (João Cabral de Melo Neto).

E assim teremos um novo fazer docente universitário e conseqüentemente, uma nova maneira de formação de profissionais para a sociedade.

CAPÍTULO I

No próximo capítulo trataremos sobre o caminho metodológico que escolhemos para conhecer as representações dos docentes profissionais (profissional liberal em exercício da docência) sobre a docência universitária.

CAPÍTULO II

Descrevendo o caminho metodológico para o encontro com a Linha do Equador

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz, e ser feliz.
(Almir Sater)

No capítulo anterior, tratamos sobre a docência universitária no Brasil, base teórica da nossa investigação. Neste, apresentamos o caminho metodológico escolhido - o como, o quem, o quê e o onde -, e também as impressões referentes ao encontro com a “Linha do Equador”, ou seja, as representações que os docentes profissionais têm acerca da docência universitária.

2.1 Planejamento da viagem: caminho metodológico

Para nós, a metodologia está para o pesquisador assim como a bússola está para o navegador. Assim como a bússola na aviação, a metodologia é na pesquisa aquela que orienta o caminho para se atingir os objetivos da pesquisa. Ou seja, com a metodologia bem definida, explicitando a abordagem epistemológica adotada no desenvolvimento da investigação, bem como o universo a ser pesquisado, o(s) instrumento(s) e o local para busca dos dados, tornam-se mais provável se atingir os objetivos definidos para a pesquisa.

Na nossa pesquisa, a metodologia nos possibilitou traçar as coordenadas na busca de uma aproximação das imagens-pensamentos dos docentes profissionais. A estratégia que utilizamos foi o estudo de caso exploratório. Esta modalidade nos possibilitou o estudo de um fenômeno (representações) de um grupo definido (docentes profissionais). Como afirma YIN

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (2001, p. 32)

O fenômeno pesquisado - as representações dos docentes-profissionais, o contexto – a universidade, o objeto de estudo – a docência universitária.

Caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso do tipo exploratório, pois nos proporcionou uma maior familiaridade com o nosso problema, através de um planejamento flexível, possibilitando que considerássemos variados aspectos do nosso objeto de estudo.

Além de exploratória, esta pesquisa embasa-se na Fenomenologia, uma vez que para nós interessa saber qual o conhecimento aparente, isto é, aquele ao nível da consciência dos docentes profissionais sobre a docência universitária.

Sobre Fenomenologia, Severino (2007) afirma que o seu ponto de partida, enquanto paradigma epistemológico é a pressuposição de que todo conhecimento factual apóia-se em um originário de natureza intuitiva, viabilizado pela condição intencional de nossa consciência subjetiva. Para Moreira (2002, p. 69), “a Fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, [...]”.

Tratando sobre o método fenomenológico, Mondin (1983, p.182) afirma que se chama assim, pois quando se damos início à pesquisa, “o campo da experiência não pode ser identificado com o da realidade, da coisa em si: o campo da experiência é o campo dos fenômenos, isto é, aquilo que aparece, enquanto nos aparece e como nos aparece”.

Zilles *apud* Moreira (2002, p. 94-5) aponta características do método fenomenológico, são elas:

- a. É um método derivado de uma atitude, que presume ser absolutamente sem pressupostos, tendo como objetivo proporcionar ao conhecimento as bases sólidas de uma ciência de rigor, com evidência apodítica.
- b. Analisa dados inerentes à consciência e não especula sobre cosmovisões, isto é, funda-se na essência dos fenômenos e na subjetividade transcendental, pois as essências só existem na consciência.
- c. É descritivo, conduzindo a resultados específicos e cumulativos, como no caso de investigações científicas; não faz inferências nem conduz a teorias metafísicas;
- d. Como conhecimento fundado nas essências, é um saber absolutamente necessário, em oposição ao conhecimento fundado na experiência empírica dos fatos contingentes.
- e. Conduza à certeza e, por conseguinte, é uma disciplina *a priori*.
- f. É uma atitude científica no melhor sentido da palavra, sem ser, ao mesmo tempo, esmagada pelas pressuposições da ciência e sofrer suas limitações.

A partir destas leituras e adotando uma postura científica fenomenológica, desenvolvemos a nossa investigação com o objetivo de apreender as idéias

externalizadas dos docentes- profissionais acerca da docência universitária, considerando que a expressão dos seus pensamentos já traz embutidas crenças, valores, juízos, experiências, histórias de vida, referências familiares, profissionais de cada um. É o conhecimento da simbiose do subjetivo (individual) com o objetivo (coletivo) no que se refere à docência universitária.

Definidos os aspectos macros, partimos para a definição dos aspectos micros da pesquisa – o quem (o universo) e o onde (local). Como afirmam Richardson (1999), Gil (1999), universo é

Conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigerantes de uma fábrica, todos os cachorros de determinada raça m certo setor de uma cidade etc. (RICHARDSON, 1999, p. 157-8).

Desta forma, o universo escolhido para esta pesquisa foi resultado de nossa inquietação acerca da já explicitada anteriormente determinação da Lei 9394/96, expressa no artigo 66, sobre a preparação para o exercício da docência universitária. Portanto, a população desta investigação constitui-se por docentes profissionais, bacharéis da área de Ciências Sociais Aplicadas (CSA) - em Ciências Contábeis, Administração, Economia, Direito, Comunicação, Serviço Social, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Biblioteconomia e Ciência da Informação em exercício da docência universitária. Esta definição de áreas de conhecimento é dada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que trata-se de agência vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no Brasil. Divide o conhecimento em 9 áreas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística e Artes e a última área, Outros.

Optamos por afinidade acadêmica em virtude da nossa formação na área de Ciências Humanas (Licenciatura em Pedagogia) e por nesta área, geralmente, a condição *sine qua non* das IES para contratação dos docentes é muito mais a

experiência no mercado de trabalho (competência técnica) e a titulação em detrimento da competência pedagógica.

Sabemos que o universo é finito, abaixo de 100.000, entretanto, em virtude da falta de dados estatísticos e de que um mesmo professor está vinculado a uma ou mais instituição, não nos foi possível dimensionar o quantitativo de docentes-profissionais da cidade do Salvador, local de desenvolvimento da nossa pesquisa.

Resolvido o universo, o passo seguinte no “plano de vôo” da viagem em busca da Linha do Equador era a definição da amostra. Segundo Gil (1999, p. 100), amostra é “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.”. O nosso universo não compreendeu ao total de docentes profissionais da cidade de Salvador, em virtude de não termos vinculado à investigação à IES. O vínculo foi estabelecido com os docentes.

Quanto à amostra desta pesquisa, optamos pelo tipo não probabilística por acessibilidade (ou por conveniência) em virtude de ser uma categoria que não requer uma fundamentação matemática ou estatísticas, ou seja, necessidade de cálculos para determinação do número de pesquisados. Ademais a seleção dos pesquisados acontece a partir da acessibilidade do pesquisador.

Segundo Lakatos na amostra não probabilística

[...] o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela. Seria, por exemplo, o caso de se desejar saber como pensam os líderes de opinião de determinada comunidade. O pesquisador não se dirige, portanto, à “massa”, isto é, a elementos representativos da população em geral, mas àqueles que, segundo seu entender, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem as funções de líderes de opinião na comunidade. Pressupõe que estas pessoas, por palavras, atos ou atuações, têm propriedade de influenciar a opinião dos demais. (2002, p. 52).

Feitas estas considerações, trataremos agora da execução da pesquisa propriamente dita.

Para embarcar na viagem para o encontro com a Linha do Equador, ou seja, para o levantamento do conhecimento dos docentes acerca da docência, utilizamos questionário (Apêndice 1). Optamos por este instrumento por ele nos possibilitar a

conhecer as opiniões, crenças, pré-concepções, situações vivenciadas da nossa amostra, atendendo assim aos objetivos da investigação.

Além disso, o questionário apresenta algumas vantagens em relação à entrevista semi estruturada

possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;

implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;

garante o anonimato das respostas;

permite que as pessoas o respondam no momento em julgarem mais conveniente;

não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-9)

Organizamos o questionário com 23 (vinte e três) questões fechadas, sendo 07 (sete) relacionadas ao item caracterização social, cujo objetivo era conhecer o perfil do entrevistado. Nesta parte, foram utilizadas questões do tipo dicotômicas (Sim ou Não) e múltiplas (ofereciam três alternativas para escolha de apenas uma resposta).

Na parte docência no ensino superior, foram elaboradas 16 (dezesesseis) questões, correspondentes ao item docência no ensino superior, cujo objetivo era identificar as representações acerca da docência universitária do grupo. Das 16, havia 06 do tipo dicotômica e 10 referentes ao exercício da docência propriamente dito, que utilizamos a escala de Likert.. Esta é um tipo de escala social cujo objetivo é medir a intensidade das opiniões e atitudes de forma objetiva, sem medir o quanto uma atitude é mais ou menos favorável. O entrevistado manifesta a sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo a graduação – discorda totalmente (1), discorda (2), não concorda nem discorda (3), concorda (4) e concorda totalmente (5).

Para que obtivéssemos êxito na aplicação definitiva do questionário, ou pelo menos, diminuíssemos os problemas com interpretação das questões, aplicamos um pré-teste, com 10 elementos pertencentes ao universo, Vale ressaltar que

[...], o pré-teste não deve ser entendido apenas como uma revisão do instrumento mas como um teste do processo de coleta e tratamento

dos dados. Por isso, o instrumento deve ser testado em sujeitos com as mesmas características da população –alvo da pesquisa.

[...]

Em terceiro lugar, ele é um importante meio para se obter informações sobre o assunto estudado[...]

Em quarto lugar, é um excelente momento para analisar o comportamento das variáveis: deve-se assegurar que elas variem. Em outras palavras [...], deve-se evitar perguntas tão óbvias que mais de 80% dos entrevistados respondam uma mesma categoria... (RICHARDSON, 1999, p. 202-3).

Com a aplicação do questionário pré-teste (Apêndice 2) nos foi possível identificar as falhas, as questões com entendimento dúbio e até mesmo verificar se com o instrumento elaborado conseguiríamos atingir os objetivos da pesquisa.

Desta forma, na preliminar, os selecionados salientaram que na apresentação e instruções para preenchimento do questionário era preciso explicitar o objetivo, bem como o universo da pesquisa para que os selecionados se sentissem mais informados sobre o processo ao qual estavam participando, por isso no definitivo reformulamos a apresentação. Assim no lugar de

No mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, desenvolvo um trabalho de pesquisa sobre representações do docente do ensino superior sobre a docência universitária, por isso solicito a sua colaboração para responder este questionário, elemento da referida pesquisa.

Substituímos a redação por

No mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, desenvolvo um trabalho de pesquisa sobre a docência universitária, cujo objetivo principal é conhecer as representações dos docentes profissionais acerca da docência universitária, por isso solicito a sua colaboração para responder este questionário, elemento da referida pesquisa. Ressalto que o público alvo desta pesquisa são docentes (especialistas, mestres e doutores) cuja graduação seja em bacharelado em Ciências Contábeis, em Administração, em Economia, em Direito, em Serviço Social, em Comunicação, em Biblioteconomia, Arquitetura e Urbanismo e Ciência da Informação.

Outra sinalização feita no pré-teste foi a questão 15, cuja formulação provocava uma tendência para que todos optassem pela alternativa “concordo totalmente”. Desta forma, reestruturamos a mesma. Por isso, incluímos o “apenas”. Ficando assim: “Para ser docente do ensino superior, é necessário ter apenas domínio do conhecimento...”. Informamos que no questionário definitivo esta questão é a de número 16.

As questões 18 a 25 do pré-teste foram reformuladas de forma a torná-las menos indutivas e mais reflexivas, pois, lembramos mais uma vez, que nosso objetivo é identificar o que pensam os docentes acerca da docência universitária a partir de suas experiências, aprendizagens, crenças etc.

De posse das análises do pré-teste, reformulamos o instrumento e aplicamos nossa amostra. As análises serão tratadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O encontro com a Linha do Equador: análise e interpretação das representações dos docentes-profissionais

O conhecimento do real
é luz que sempre projeta algumas sombras.

Nunca é imediato e pleno.

As revelações do real são recorrentes.

O real nunca é “o que se poderia achar”
mas é sempre o que se deveria ter pensado.

(BACHELARD, 2005, p. 17).

No capítulo anterior, tratamos sobre o caminho metodológico escolhido - o como, o quem, o quê e o onde para realização desta pesquisa. Neste, apresentamos as representações dos docentes-profissionais sobre a docência universitária, bem como as nossas impressões sobre as mesmas, ou seja, análise do encontro com a “Linha do Equador”.

3.1. O encontro com a Linha do Equador: Impressões dos docentes acerca da docência universitária - análise e interpretação dos dados

Finalmente conseguimos chegar ao encontro com a Linha do Equador. Para registrar as impressões deste encontro, ou seja, as representações dos docentes, optamos por agrupá-las em 3 (três) categorias: categoria A – Identidade que contempla dados sobre faixa etária, gênero, ocupação, tempo de atividade docente, atividade profissional, local de exercício da docência (IES pública e/ou particular), motivação; categoria B – Formação docente, trata sobre a formação para o exercício da docência (cursos de capacitação, titulação – especialização, mestrado, doutorado) e sobre a docência propriamente dita; categoria C – Prática pedagógica, registra as opiniões sobre o exercício docente na sala de aula. A seguir trataremos da categoria A.

3.1.1 O cartão de embarque: a identidade dos docentes pesquisados

É sabido que a amostra foi composta por 100 docentes universitários, cuja formação inicial (graduação) deu-se em cursos de bacharelados da área de Ciências Sociais Aplicadas.

Compuseram a amostra desta pesquisa professores bacharéis em pleno exercício da atividade da docência universitária, com formação científica inicial variada (vide tabela 1), sendo 65% do gênero masculino e 35% do feminino, com faixa etária entre 26 e 72 anos. A faixa etária de maior incidência foi o intervalo entre 32 a 37 anos, com a percentagem de 30% e a de menor foi a do intervalo entre 56 a 61 anos, perfazendo apenas 3%.

É uma amostra jovem, e, provavelmente, com relativa experiência profissional, se considerarmos que, no Brasil, uma pessoa que tenha seguido a carreira de

estudante sem ter tido percalço algum, ou seja, reprovação, evasão, interrupção dos estudos, tendo ingressado na Educação Básica aos 3 (três) anos, conclui o Ensino Médio com 17 anos de idade. Caso ingresse imediatamente no Ensino Superior em um curso com duração de 04 anos (tempo médio de duração dos cursos superiores no Brasil), e também não tenha algum percalço, conclui a graduação e ingressa no mercado de trabalho com 21 anos. Com 32 anos terá pelo menos 11 anos de exercício profissional, sem significar experiência no exercício da docência.

Graduação	Frequência	%
ADM	20	20
ADM E ENGENHARIA	1	1
ADM E C.CONTÁBEIS	4	4
ARQUIT. URBANISMO	2	2
BIBLIOTECONOMIA	3	3
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO.	3	3
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	31	31
COMUNICAÇÃO SOCIAL	9	9
DIREITO	9	9
DIREITO E ARTES PLÁSTICAS	1	1
ECONOMIA	10	10
SERVIÇO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO	1	1
SERVIÇO SOCIAL	4	4
TURISMO	2	2
Total	100	100

Tabela 1: Graduação Fonte: Autora

Ressaltamos que a trajetória relatada no parágrafo anterior, é um caminho ideal, entretanto, a realidade da população brasileira é que a maioria conclui a

Educação Básica e ingressa no mercado de trabalho e depois de ter uma relativa estabilidade financeira é que pensa em ingressar no Ensino Superior.

Considerando que dos pesquisados, 45% possuíam entre 1 a 5 anos de exercício docente, conforme gráfico 1, e considerando os 30% da faixa etária de maior incidência, podemos inferir que além de jovem, demonstra também uma pequena experiência no exercício docente e provavelmente ingressaram na docência universitária em virtude da experiência profissional na área de formação, uma vez que 75% da amostra exerce outra atividade profissional em paralelo à docência., conforme gráfico 2.

Concordando com o índice de atividade profissional, temos os 61% que afirmaram que estão no exercício da docência por prazer, ou seja, estão exercendo o magistério superior por quererem de fato estar e não pela remuneração ou pelo status que tiveram apenas 3% e 4% respectivamente, conforme demonstra o gráfico 3.

Behrens (1998) afirma que no magistério superior existem quatro grupos de professores exercendo a função docente. O grupo dos profissionais de várias áreas dos conhecimentos que se dedicam à docência em tempo integral; os daqueles profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao exercício do da docência no ensino superior algumas horas por semana; o outro grupo composto por profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e também na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e por último o grupo daqueles profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

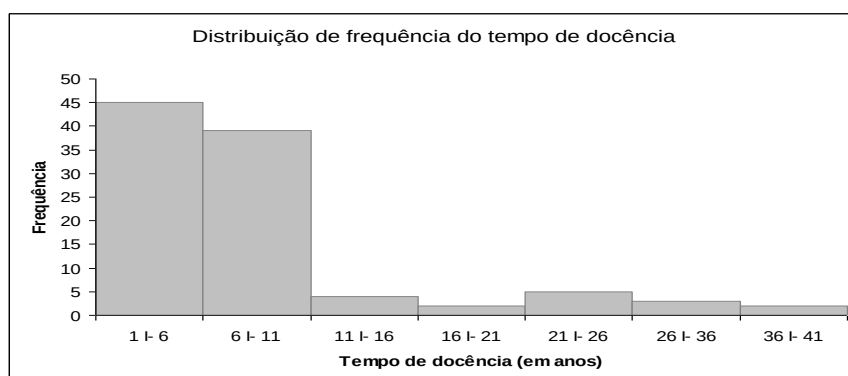


Gráfico 1 – Tempo de docência

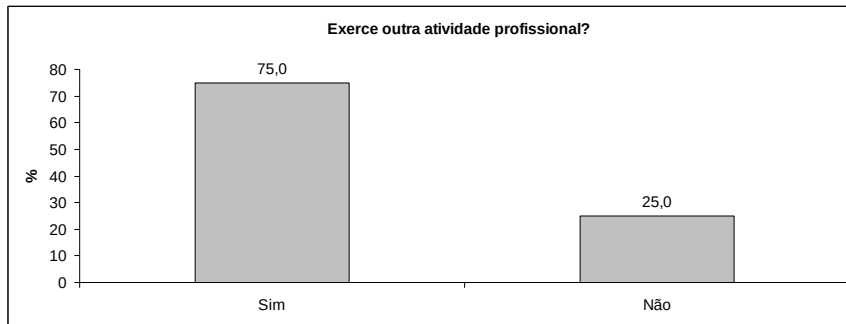


Gráfico 2 – Atividade Profissional

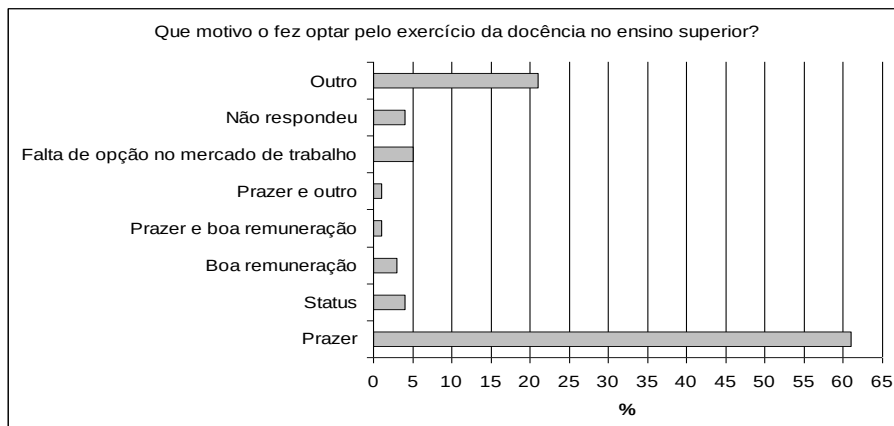


Gráfico 3 – Motivação para o exercício da docência.

Na nossa pesquisa encontramos dois destes grupos. Quando questionados sobre a ocupação, obtivemos que 51% dos entrevistados responderam professor, 26% responderam a sua ocupação que desenvolvem no mercado de trabalho específico, 14% indicaram a sua ocupação que desenvolvem no mercado de trabalho específico e professor e 7% indicaram professor e a sua ocupação que desenvolvem no mercado de trabalho específico, conforme gráfico 4.

Além de indicar o grupo, segundo a compreensão de Behrens (1998), demonstra também que 26% da amostra não reconhecem a atividade de docência como ocupação e/ou como profissão e podemos enquadrá-los no grupo dos profissionais liberais que se dedicam à docência algumas horas por semana. E que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam.

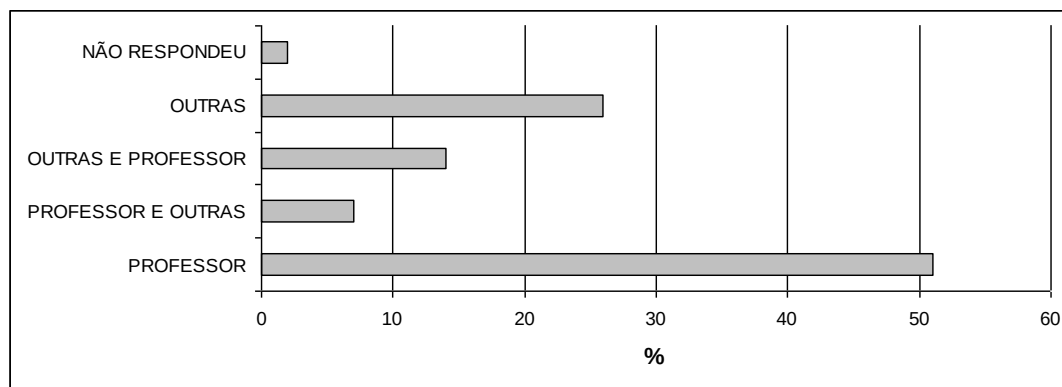


Gráfico 4: Ocupação

Podemos considerar que estes 26% representam àqueles profissionais que ingressam na docência, provavelmente por convite, em virtude das experiências vivenciadas nas suas áreas de atuação, que, apesar de não terem um preparo para o desenvolvimento da sua prática docente, “como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos.” (Behrens, 1998, p. 59).

Ressaltamos que a contribuição para a formação do acadêmico dar-se-á muito mais no nível da construção dos conhecimentos científicos do que no nível da formação para a cidadania, dos valores, da ética, pois a preocupação destes docentes-profissionais é garantir o saber científico.

Entretanto, o grupo de 51% que identificou a sua ocupação como professora, também não garante que eles tenham uma preocupação como outros conhecimentos que não os científicos. E, além disso, enfrentam a situação de ensinar o que não vivenciam em sua prática diária, por este motivo que Behrens (1998) sugere uma reflexão sobre como esse professor faz a seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a significação desses referenciais na formação dos acadêmicos.

Quando ao tipo de IES em que exercem o magistério superior e ao regime de trabalho (horista, 20 ou 40 horas) quase todos, 99%, responderam em privada e apenas 19% atuam também em pública. Para os que trabalham em IES privada, a maioria, 67%, tem como regime de trabalho horista, 20% em regime de 40 horas e 11% em regime de 20 horas. No caso do grupo que atua em IES pública, 10% em regime de 20 horas, 5%, é horista e 3%, 40 horas.

Ser horista em uma IES significa que a carga horária semestral é variável e, conseqüentemente também o é a remuneração. Isto é um dos fatores que possibilita que o docente tenha vínculo com mais de uma instituição e/ou exerça outra atividade profissional.

Vale ressaltar também que no Brasil, e especificamente, em Salvador, o docente, geralmente, quando contratado, de acordo com a Consolidação da Lei Trabalhista (CLT) em regime de 20 ou 40 horas é para que possa exercer outras funções docentes, como da área de gestão – acadêmica. Financeira, administrativa, além de também exercer a docência. O regime de horista o professor é contratado também de acordo com a CLT, mas também de acordo com a carga horária (esta diretamente relacionada à quantidade de turmas) que terá no semestre. Sendo assim, este sistema de contratação favorece para que o profissional-professor não crie vínculo com a profissão docente e sim com a da sua formação de origem (graduação).

Outros dois aspectos que investigamos no encontro com a Linha do Equador foram o caminho formativo (formação docente – categoria B) e a prática pedagógica (categoria C) dos docentes-profissionais para o exercício da docência no ensino superior, informações que agrupamos na categoria B e C, respectivamente e que abordaremos no item a seguir.

3.2.2. A rota da formação docente e a bagagem da prática docente

Zabalza (2004), Vasconcelos (2000), Masetto (1998) dentre outros afirmam que o exercício da docência universitária requer uma sólida formação de conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Por isto, faz-se necessária uma qualificação científica e pedagógica, o que vai contribuir, juntamente com outras ações, para a qualidade do ensino superior.

Estes autores defendem a idéia de que as políticas públicas, as instituições universitárias, os docentes-profissionais devem considerar a questão do profissionalismo e da profissionalidade da docência. Profissionalismo porque a docência universitária é “uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Profissionalismo é um termo introduzido nas reflexões sobre a formação profissional e “se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento.” (CUNHA, 2007, p. 14). A autora afirma que esse termo é mais adequado ao trabalho docente, pois a docência, o seu exercício é dinâmico, processo. Diz que

A docência é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. (CUNHA, 2007, p. 22).

E aí que encontramos na nossa viagem? Vamos lá. No que se refere à formação docente, quando perguntamos sobre aspectos referentes à pós-graduação. Para os cursos *lato sensu*, obtivemos que 94 fizeram, apenas 5 não e 1 não respondeu. Entretanto, dos 94, apenas 9 (9,6%) fizeram na área de Educação (docência) 85 (90,4%) fizeram na área específica da sua graduação, conforme demonstra o gráfico 5.

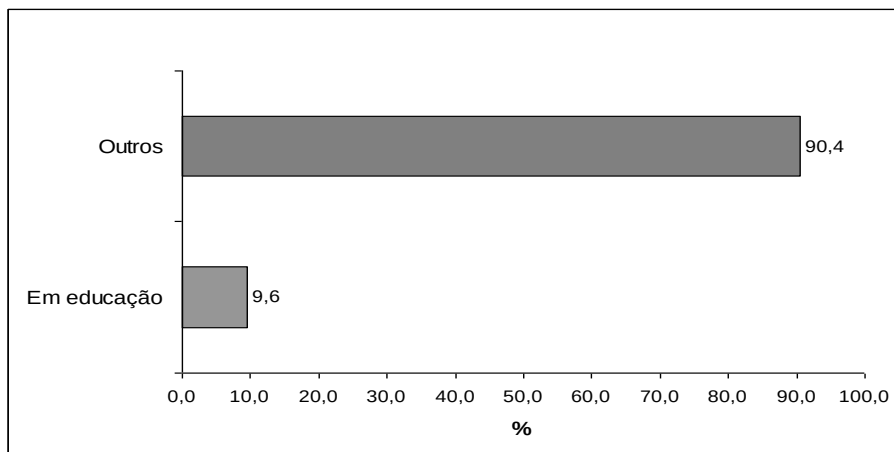


Gráfico 5: Especialização

No que se refere a cursos *stricto sensu*, existiu um equilíbrio no quantitativo de mestrado (55 cursaram e 45 não) e uma grande diferença no de doutorado (11 cursaram e 89 não). Isto é explicado pelo fato de que a menor titulação aceita para contratação nas IES, principalmente as privadas, é especialização. Além disso, é salutar considerar também que as ofertas de vagas para mestrado e doutorado

acadêmico na área de Ciências Sociais Aplicadas e em Educação na cidade de Salvador são desproporcionais à demanda. Vide Tabela 2 e 3.

PROGRAMA	IES	Nº VAGAS	
		M	D
ADMINISTRAÇÃO	UFBA	25	-
ARQUITETURA E URBANISMO	UFBA	20	20
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	UFBA	13	-
COMUNICAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA	UFBA	15	10
DIREITO PÚBLICO	UFBA	30	-
DIREITO PRIVADO E ECONÔMICO	UFBA	20	-
DIREITO PÚBLICO	UFBA	-	4
TOTAL DE VAGAS		123	34

Tabela 2: Oferta de vagas, por curso, de mestrado e doutorado acadêmicos. Fonte: www.capes.gov.br

PROGRAMA	IES	Nº VAGAS	
		M	D
EDUCAÇÃO	UFBA	25	25
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNEB	42	12
TOTAL DE VAGAS		67	37

Tabela 3: Oferta de vagas de mestrado e doutorado acadêmicos em Educação. Fonte: www.capes.gov.br

Os gráficos 6 e 7 demonstram a área de concentração em que os 55 entrevistados fizeram o mestrado e os 11 fizeram o doutorado. Percebemos que apenas 4 e 1, respectivamente, fizeram na área de Educação, os outros restantes fizeram em sua área específica de atuação ou área afim.

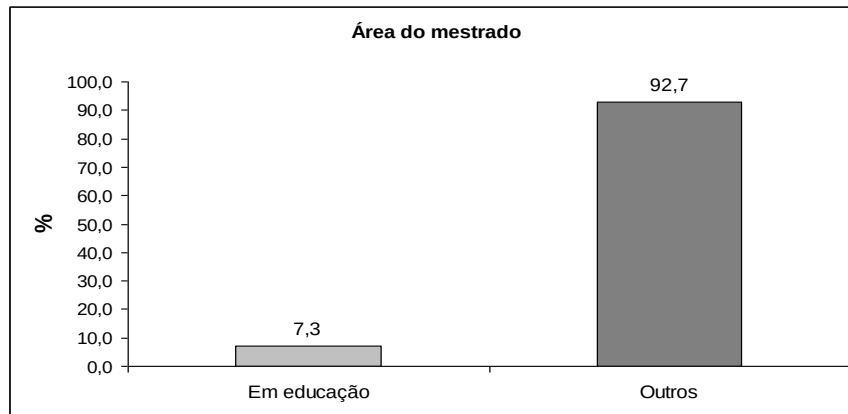


Gráfico 6: Mestrado

Ainda sobre a formação docente, perguntamos aos docentes-profissionais se tinham feito algum curso de capacitação para o exercício da docência universitário. Obtivemos que 70% da nossa amostra fizeram algum curso de capacitação. Destes 68,6% fizeram a disciplina Metodologia (Didática) do Ensino superior como módulo de curso de pós-graduação e apenas 11,4% fizeram pós-graduação nesta área.

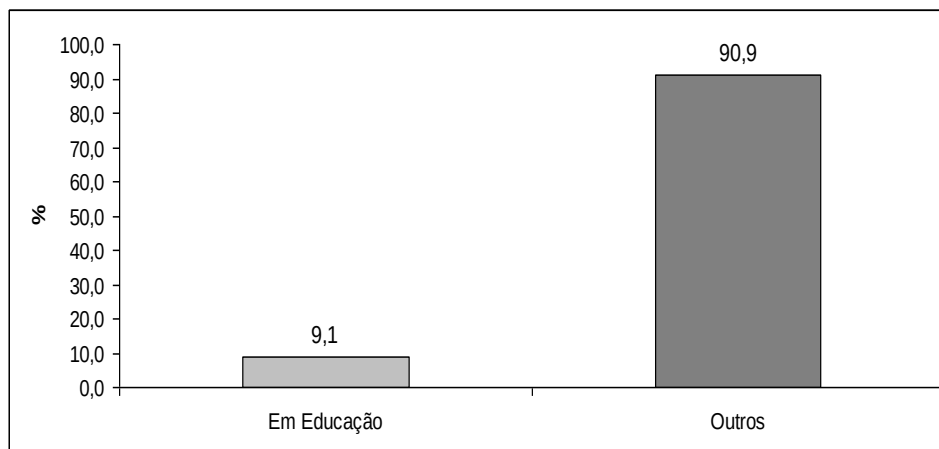


Gráfico 7: Doutorado

Estes dados confirmam o que outras pesquisas já haviam constatado. Existe uma supervalorização do conhecimento científico da formação em detrimento do conhecimento pedagógico. E então fazemos o seguinte questionamento como ser docente sem ter conhecimento da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem? No século XXI, como afirma Zabalza (2004, p. 147) “continua prevalecendo a antiga idéia de que ‘se aprende a ensinar ensinando’.

Confirmando o que diz Zabalza (2004), na nossa amostra, no item experiência em outro nível de ensino (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), o percentual dos que não possuíam (74%) foi superior aos que possuíam (26%). Destes 92,3% afirmaram que esta experiência contribui para o exercício da docência universitária.

O percentual de 74% nos sinaliza que para os docentes-profissionais a docência é construída, aprendida a partir das referências do ser professor tendo como base a sua vivência como discente, da referência de ter algum professor na família, e também a representação deste profissional na sociedade, etc.

Na verdade, desconsideram-se os saberes da docência no sentido apresentado por Tardif (2002) e validado por vários autores

Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. (p. 33).

Apesar de a maioria dos entrevistados não terem experiência em outro nível de ensino, donde podemos concluir que provavelmente aprenderam a ser docentes na prática da docência, quando perguntados se para o exercício da docência universitária bastava apenas ter o domínio do conhecimento técnico da disciplina que iria ensinar, houve um equilíbrio, conforme demonstra o gráfico 8. O somatório de 51% entre a opção discordo totalmente e discordo, para nós, significa uma possibilidade de os docentes-profissionais acreditarem que é importante também ter outros conhecimentos como por exemplo o pedagógico.

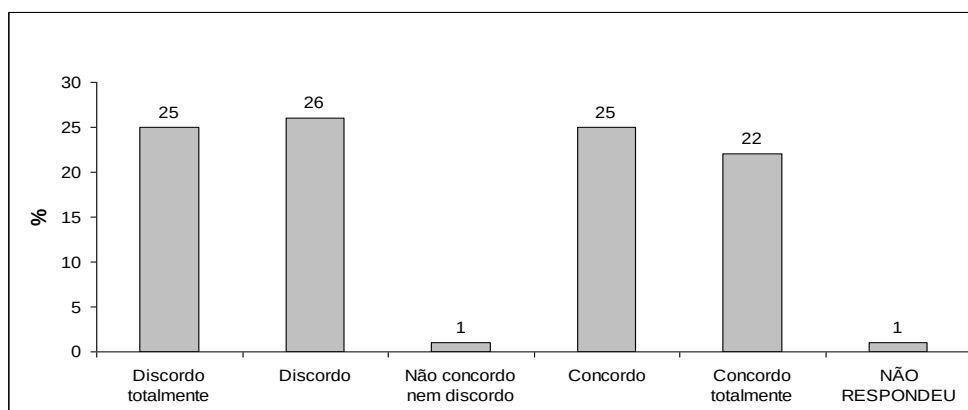


Gráfico 8: Conhecimento técnico

Outro indicador é a questão sobre a formação continuada (Gráfico 9). A maioria dos pesquisados acreditam ser importante a formação continuada para o exercício da docência universitária. Entretanto, não nos é possível saber o entendimento dos mesmos sobre formação continuada. É possível que a compreendam como a contínua capacitação na área específica de atuação, pois obtivemos um somatório (concordo e concordo totalmente) 78% para participação em eventos científicos e 76% para publicação de trabalho científico ambos na área de atuação, conforme demonstram os Gráficos 10 e 11.

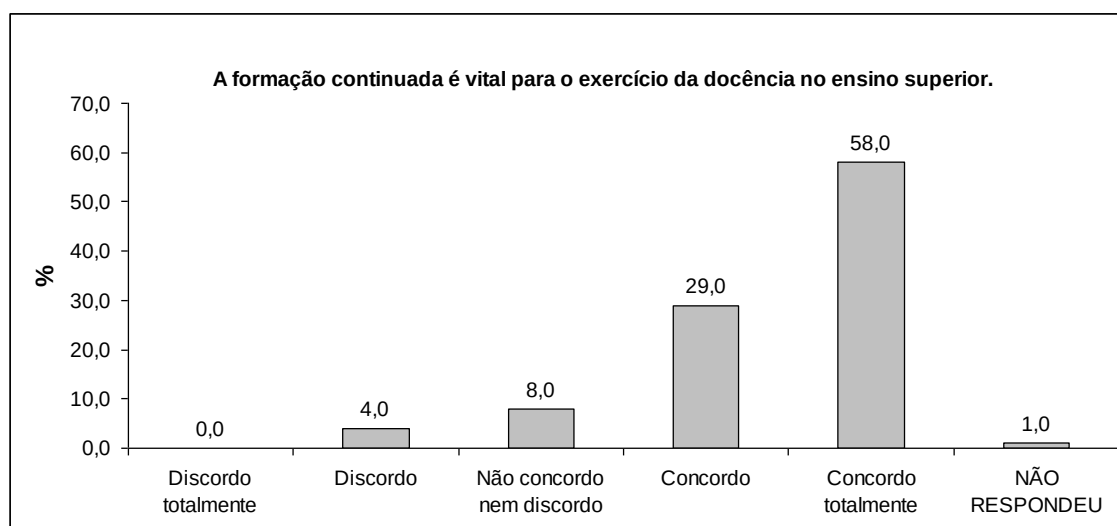


Gráfico 9: Formação continuada.

Mais uma vez percebemos na nossa pesquisa a valorização da competência científica sobre a pedagógica, e também uma vinculação da pesquisa científica com a docência. Reforçando o discurso da racionalidade técnica, ou seja, da epistemologia da prática positivista criticada por Schön.

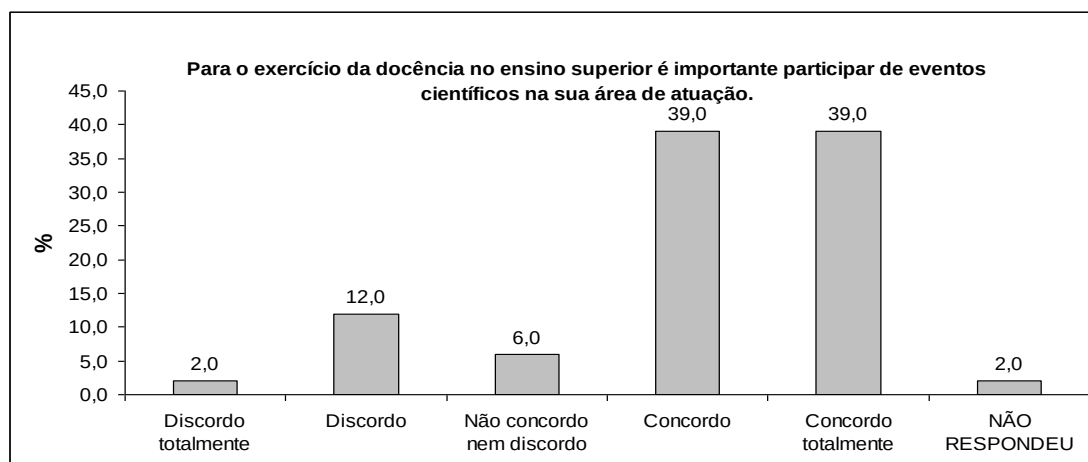


Gráfico 10: Eventos científicos.

Tanto o gráfico 10 quanto o 11 exprimem o pensamento de que o bom docente do ensino superior é aquele que desenvolve pesquisa científica e por este motivo também que muitos optam por fazer mestrado e doutorado na área de atuação, para que cada vez mais se especializem na sua área, demonstrando uma preocupação maior com a competência científica do que com a pedagógica.

Isto demonstra também que os docentes-profissionais acreditam que a função da universidade é apenas a transmissão do conhecimento científico e a formação de profissionais qualificados para atuação no mercado de trabalho.

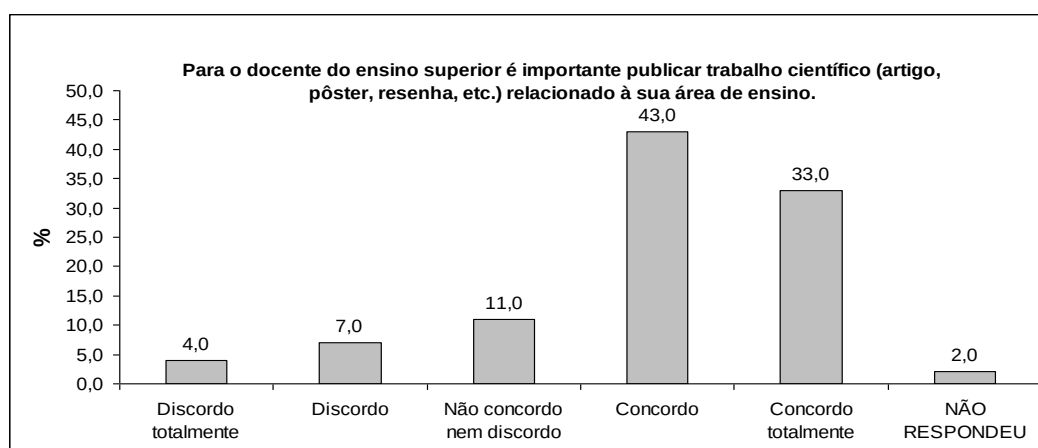


Gráfico 11: Publicação científica.

Entretanto, sabemos que na prática docente seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior, o professor vivencia situações que, na maioria das vezes, a competência técnica não o habilita a resolver. Problemas como reprovação alta em uma avaliação, problemas de aprendizagem, de relacionamento entre o professor e os alunos, pressupõem, para a busca de uma solução, uma competência

pedagógica, ou seja, conhecimentos da área da ciência da educação que vão instrumentalizar o professor para o exercício docente. Como afirma Lucarelli apud Cunha (2006, p. 22) que “a pedagogia universitária é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo específico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.”

E falando da prática pedagógica, quando perguntados se a sala de aula é um dos espaços de aprendizagem, 92% responderam que sim, 5% que não e 3% não respondeu. Isto sinaliza uma concepção de que a aprendizagem não acontece na sala de aula e nem que os alunos são “tabula rasa. Entretanto, contradizendo a questão anterior, quando perguntados se a aula é o momento de encontro entre o docente e discente para concretização do ensino, 79% concordam e apenas 16% discordam. (Gráfico 12).

Outra contradição à opinião dos docentes sobre a aula é percebida na questão sobre o ensino. Quando perguntados se o ensino é a criação de possibilidades para a construção e a produção de conhecimento, 85% concordam e apenas 2% não concordam. (Gráfico 13).

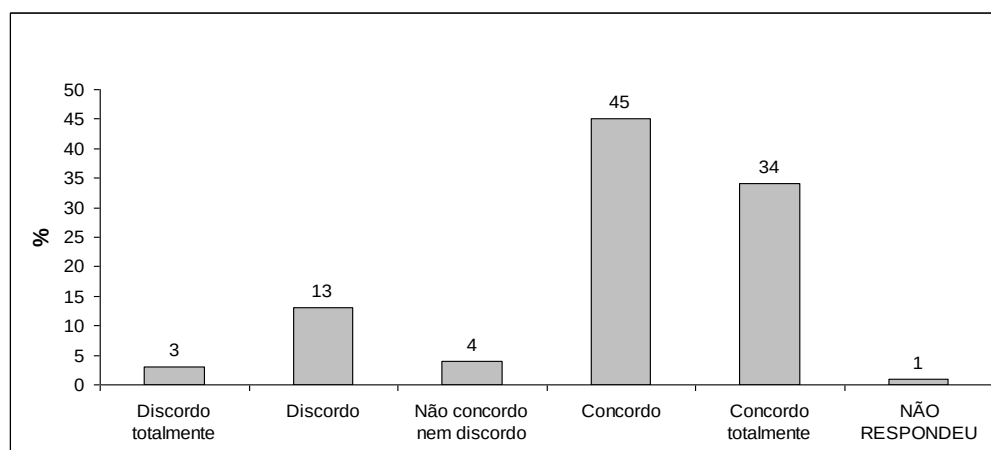


Gráfico 12: Aula.

Apesar de a maioria da amostra acreditar que a aula é o momento de concretização do ensino, também acredita que ensinar é partilhar, com o outro, experiências e conhecimentos, rompendo com a idéia implícita da autoridade do professor, o detentor do saber.

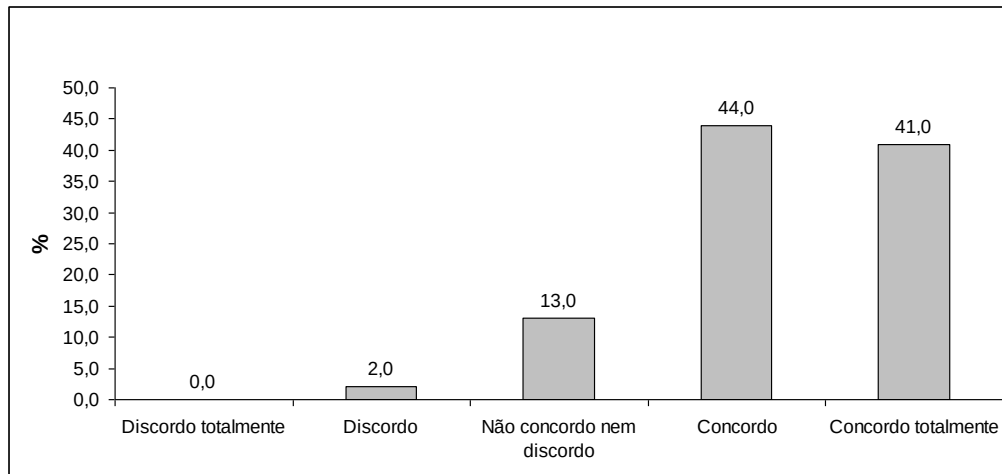


Gráfico 13: Relação ensino e construção do conhecimento.

Quanto a aspectos fundamentais da prática docente – aprendizagem, planejamento e avaliação – esta última sabemos que é considerada o calcanhar de Aquiles do professor, obtivemos resultados que se completam. Na questão avaliação (Gráfico 15), 76% acreditam que esta é reflexo do desempenho do aluno e também do professor, rompendo com a idéia de avaliação como verificação da aprendizagem. Podemos supor com este resultado que os docentes entrevistados realizam uma avaliação processual, contínua e valoriza o crescimento do aluno em todos os aspectos, mas também possibilita que este faça o papel de avaliador do trabalho do professor.

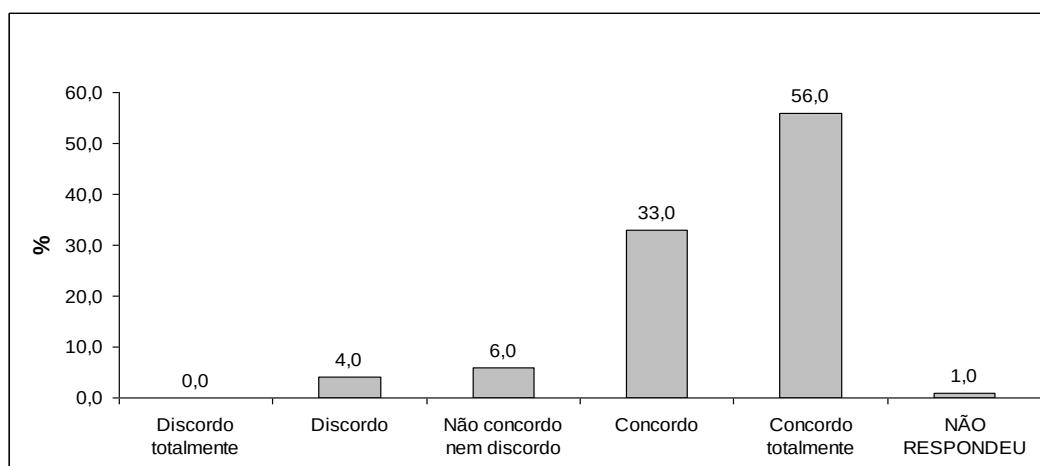


Gráfico 14: Sobre o ensinar.

Na Educação na contemporaneidade o que se espera do Ensino Superior é a formação de profissionais proativos, que consigam trabalhar em grupo diverso e

também que estejam em constante atitude de aprendizagem. Para isso, é importante que na universidade o ensino seja voltado para a aprendizagem, para a construção do conhecimento e favoreça a autonomia dos alunos.

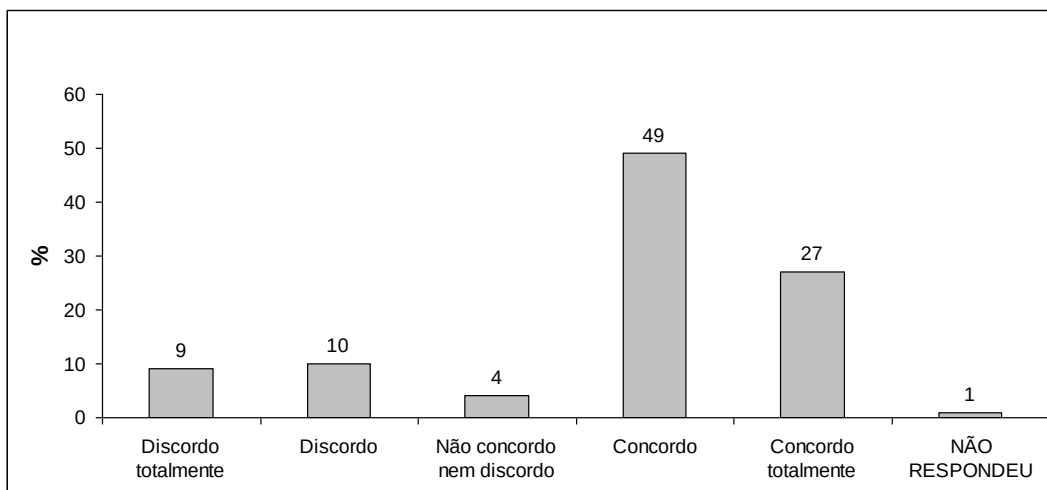


Gráfico 15: Avaliação.

Quanto à questão do ensino focado na aprendizagem, na nossa pesquisa 54% concordam que este deve ser o caminho no exercício docente e 30% não concordam (Gráfico 16). Isto significa que gradativamente os docentes-profissionais mudando a sua postura em relação ao ensino.

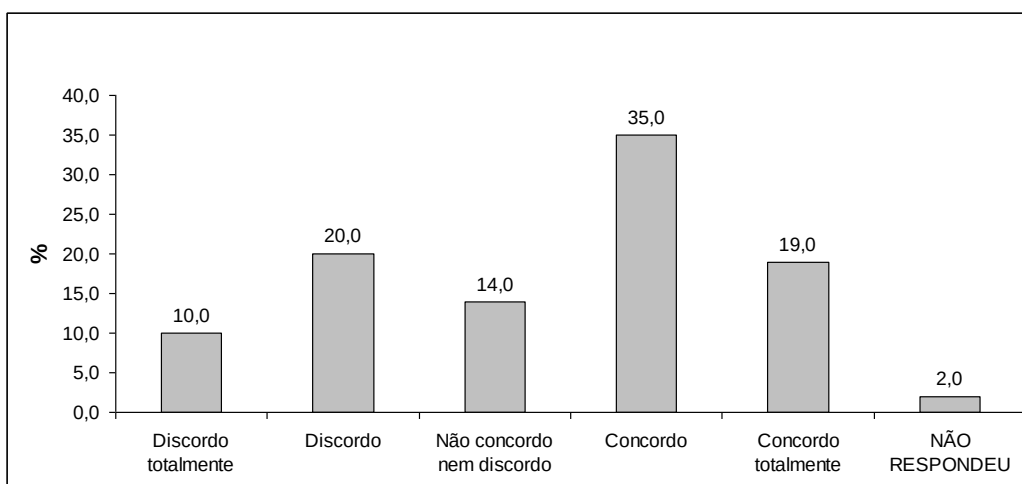


Gráfico 16: Aprendizagem.

É também exigência da conjuntura atual do Ensino Superior que as áreas não se fechem em si, mas que se integrem com o objetivo de “unir forças” e conhecimentos em prol de uma melhor resolução dos problemas. São as perspectivas inter e transdisciplinar de construção do conhecimento. Perspectivas que preconizam a integração, o pensamento crítico e criativo. Como está posto na letra “c” do artigo 9º da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI (1998)

c) Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares.

Desta forma, o docente ao pensar a disciplina que irá ministrar aulas, no que se refere à escolha dos conteúdos, deve discutir o programa da mesma com os seus pares para que haja uma interligação de saberes como forma de uma boa formação dos futuros profissionais. É planejar a disciplina no nível individual e no coletivo concomitantemente.

Quanto a isto, nesta pesquisa obtivemos que 89% dos entrevistados concordam que é importante dialogar com as outras áreas do conhecimento para

que haja um bom planejamento da disciplina (Gráfico 17). Isto demonstra que o docente já entende que no curso as disciplinas não podem ser desenvolvidas de forma isolada, pois, do contrário, não será possível a formação dos profissionais pautada na complexidade.

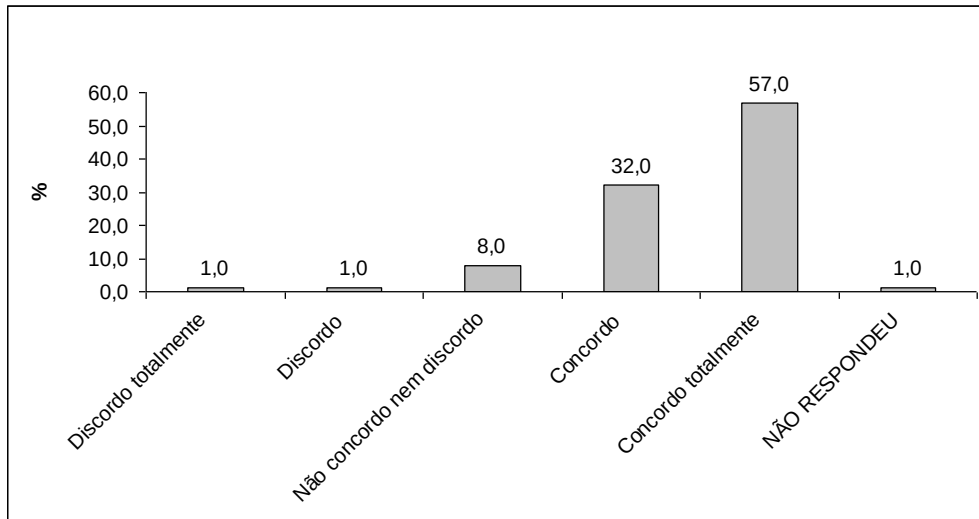


Gráfico 17: Planejamento

Feitas as anotações e interpretações sobre o encontro com a Linha do Equador, ou seja, sobre as representações dos docentes-profissionais sobre a docência, ressaltamos que é fato que a amostra desta pesquisa não representa um percentual de 10% do universo, pois, como já sinalizamos antes, não é possível mensurar com precisão o quantitativo de docentes universitários bacharéis na área de Ciências Sociais Aplicadas da cidade de Salvador.

No próximo capítulo, trataremos das nossas impressões acerca da viagem ao encontro com a Linha do Equador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim... algumas impressões sobre a Linha do Equador: nossas considerações sobre a viagem

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 2001, p. 85-6).

Retornamos ao nosso ponto de partida, o início da nossa viagem de encontro com Linha do Equador. Esse retorno é para apresentar o nosso diário de bordo preñado de anotações referentes à beleza da descoberta, ainda que esta esteja encoberta pelas representações não ditas, não escritas e guardadas no íntimo de cada ser integrante da amostra desta pesquisa.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa, predominantemente qualitativa, de caráter social e como tal “tem uma carga histórica e, [...], reflete posições frente à realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados”. (MINAYO, 2000, p. 23). Apesar de seu caráter qualitativo, há também aspectos quantitativos. Além disso, refere-se a uma investigação de caráter fenomenológico, cujo entendimento de que a realidade é construída nos “significados e através deles, e só podem ser identificadas na medida em que se mergulha na linguagem significativa da interação social”. (MINAYO, 2000, p. 34).

Nesta perspectiva, mergulhamos no universo da docência universitária, através dos professores da área de CSA, e tivemos como fenômeno a representação destes profissionais acerca de tal docência. É claro que nesta imersão, compreendemos que as respostas dadas ao questionário sobre o nosso objeto estavam carregadas de história, da dinâmica social, dos interesses da classe etc. E isto é importante porque em uma pesquisa fenomenológica, o fenômeno social pode ser comparado a uma pintura, pois

[...] nos inspira a idéia de uma projeção em que a realidade é captada com cores e matizes particulares, onde os objetos e as pessoas são reinterpretados e criados num processo de produção artística. Ninguém diz que uma pintura é o retrato da realidade. É uma dentre muitas possíveis imagens onde o autor introduz métodos e técnicas, mas onde predomina a sua visão sobre o real e sobre o impacto que lhe causa. Nessa obra entra tanto o que é visível como as emoções e tudo se une para projetar a visão da realidade. (MINAYO, 2000, p. 35).

Compreendendo assim o fenomenológico, ressaltamos que as nossas impressões, construídas a partir de leituras e também do encontro com a Linha do

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Equador – as representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária – também estão “contaminadas” pelas impressões dos pesquisados e também pela dinâmica social, pela nossa identidade e experiência pessoal e profissional. Afinal, somos seres humanos nunca podemos acreditar que aquilo que pensamos é verdadeiramente um pensamento individual puro, sem influência de outras formas de pensar.

É claro que, apesar de “contaminadas”, as reflexões que fizemos a partir da análise das representações dos docentes não estão encobertas pela ideologia, ou pela compreensão da realidade sob o ponto de vista do grupo de pesquisados – professores bacharéis da área de CSA. A nossa análise pautou-se no estudo teórico que realizamos (e apresentados no capítulo II) sobre a docência universitária no Brasil, tratando tanto sobre a constituição histórica da universidade quanto sobre questão da formação (aspectos legais e didático-pedagógicos) do docente universitário, contribuindo, deste modo, para desvelar as representações apresentadas no questionário.

Neste momento, nos sentimos de fato no processo defendido por Schön (2000) e por tantos outros autores (Pimenta e Ghedin, 2005, Alarcão, 2001), a epistemologia da prática – pensar (refletir) ↔ agir ↔ refletir. É este processo cíclico que nos faz rever pensamentos, ações e, com isto, aprimorar a nossa prática enquanto pesquisadores e também enquanto docentes.

No que se refere ao fenômeno pesquisado (representações dos docentes-profissionais sobre a docência universitária) foi estudado como pano de fundo a teoria das representações de Henri Lefebvre. A referida teoria nos fez compreender que as representações são produto de um processo social e histórico e estas são produzidas, para explicar o real, tem compromisso com a verdade. Esta, porém, é produzida no interior do mundo representativo. Diz o autor que a “representação interessa o harmônico e o unânime. [...], cada representação deve apresentar-se como única e, portanto, autônoma em relação à história, às outras representações, [...]” (ALMEIDA, 2001, p. 44).

Deste entendimento, a idéia veiculada no meio acadêmico, nos cursos de bacharelado, de que “quem sabe, sabe ensinar” torna-se uma representação, ou seja, um pensamento coletivo que gera um comportamento coletivo uniforme – para

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ensinar no ensino superior, basta o conhecimento técnico-científico. Neste caso, o suporte para tal representação é a Lei 9.394/96 (art.65 e 66) e os documentos de avaliação de cursos do Ministério da Educação, nos quais existe uma valorização dos títulos (especialização, mestrado e doutorado) em detrimento da formação didático-pedagógica dos docentes-profissionais.

A representação da docência dos docentes-profissionais da área de CSA interliga-se à questão da identidade profissional, coletiva. Neste caso, a identidade destes profissionais é construída a partir das suas (deles) experiências e dos ditames legais das entidades de classe (Conselhos), nos quais são expressas as competências profissionais.

A partir disso, nos foi possível ter mais clareza na compreensão das identidades culturais no sentido apresentado por Santos (2005) de que “... não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. [...] Identidades são, pois, identificações em curso”. (p. 135). Referindo-nos aos docentes-profissionais, percebemos na pesquisa que as suas (deles) identidades são construídas a partir do perfil ditado pelo mercado e pelas entidades de classe. Essa determinação do mercado ou das entidades de classe, para nós, dificulta o processo de identificação destes profissionais com a profissão docente, uma vez que, apesar de alguns casos das entidades de classe, na determinação das competências e campos de atuação do profissional elencarem a docência, não existe uma preocupação com a formação deste profissional para o exercício docente na universidade.

Para Bourdieu (2005), a construção da identidade cultural dos sujeitos, aos quais os denomina de agentes, ocorre pelo *habitus*, princípio mediador, princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência. Ou seja, os docentes (agentes) constituem-se enquanto tal a partir da interrelação da subjetividade com a objetividade. Segundo Setton (2002), aquele conceito é “concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (na mente), adquirindo nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano”.

As idéias de Lefebvre e Bourdieu interligam-se às de Tardif (2002) no que se refere aos saberes docentes. Este autor defende que a identidade profissional docente constitui-se a partir do saber da experiência (aquilo que subjetivamente compreendemos por ser professor), da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia), dos disciplinares (saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária) e dos curriculares (programas – objetivos, conteúdos, métodos).

Ao chegarmos aqui, tivemos sempre como norte os objetivos definidos para esta viagem (pesquisa) - 1) Conhecer as representações dos docentes- profissionais acerca da docência universitária; 2) Investigar sobre a opinião dos docentes- profissionais sobre o casamento conhecimentos científico/ conhecimento didático-pedagógico para o exercício da docência universitária; 3) Conhecer a representação dos docentes-profissionais acerca dos aspectos relativos à prática pedagógica (planejamento, avaliação, aula, ensino, aprendizagem); 4) Conhecer as razões pelas quais os docentes-profissionais tornaram-se professores - fazemos algumas reflexões.

A primeira delas é que, apesar da nossa amostra de fato não representar 10% do universo que pesquisamos, em virtude de razões já explicadas no capítulo anterior, podemos afirmar que, utilizando os conceitos de *habitus* e de campo de Bourdieu (2005), as impressões dos docentes profissionais acerca da docência universitária representa o conhecimento adquirido por estes atores sociais dentro do seu campo de produção, “espaço social de relações objectivas” (BOURDIEU, 2005, p. 64) – o mercado de atuação profissional – no qual há o predomínio da competência científica, ou seja, conhecer bem a sua área de atuação.

Isto nos fez ratificar a nossa primeira idéia - os docentes-profissionais ingressam na docência por que são competentes e bem sucedidos no mercado de trabalho; A segunda idéia, surgida após a análise das respostas dadas aos questionários – mostra que os docentes-profissionais ingressam no mercado de trabalho pela sua atuação profissional, ou pelo fato de quê o campo de produção – a docência universitária – para a área de CSA valoriza e utiliza a conduta profissional como critério de seleção, como forma de manter a qualidade dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outro ponto refletido, consequência da anterior, é que na verdade não podemos considerar o pensamento dos docentes-profissionais como uma não valorização dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. Isto porque é fato a não existência legal (Lei 9.394/96) da formação pedagógica daqueles para atuação no ensino superior. Existe sim uma preocupação/supervalorização, com/da titulação e experiência no mercado de trabalho no campo de atuação. Por isto, a maioria busca especializar-se em cursos de pós-graduação no âmbito específico de atuação.

Disto surgiu outra observação – as políticas públicas - também registrada no nosso diário de bordo. As políticas públicas brasileiras sobre o Ensino Superior, ao tratarem sobre a formação do docente universitário devem ser bem claras como o fazem ao tratar da formação do professor para atuação na Educação Básica. É preciso definir o local, a carga horária, os aspectos epistemológicos daquela formação.

Além desta definição, é importante também que os gestores das IES, sobretudo as privadas, conscientizem-se da necessidade de uma formação pedagógica dos seus docentes, a partir da compreensão que a universidade é uma instituição responsável, dentre outras, pela formação integral do profissional, donde se aplica a formação integral dos seus estudantes, como está determinado no artigo 1º, linha a da Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (1998):

educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Registramos também no diário de bordo a importância do entendimento, pelos docentes-profissionais, da docência como profissão. Reforçando este ponto de vista, Vasconcelos (2003) afirma que o docente deve compreender o ser professor com a responsabilidade de organizar o espaço da sala de aula, conhecer os objetivos e conteúdos da disciplina de trabalho, definir as técnicas para desenvolver os

CONSIDERAÇÕES FINAIS

trabalhos didáticos, planejar as atividades discentes em sala de aula e avaliar continuamente todo processo de ensino-aprendizagem.

É fato que para os docentes se entenderem dentro desta perspectiva é importante que tenham um espaço de diálogo com seus pares, orientados por um profissional da área de Ciências da Educação (CE), preferencialmente um pedagogo, de forma a favorecer o entrosamento com as especificidades da docência.

Igualmente, neste espaço favorecer-se-á a compreensão da docência como um campo de atuação com saberes diferenciados dos científicos. É preciso que estes profissionais ingressantes na docência universitária reflitam sobre as referências construídas acerca do ser professor ao longo da vida de forma a se “divorciarem” do paradigma dominante ou tradicional e se “casarem” com o paradigma emergente de ensinar e aprender. Ou seja, é preciso romper com a educação bancária, em que o professor é o sujeito pensante e ativo e o aluno é ser ouvinte e passivo.

É premente o entendimento dos docentes-profissionais sobre os discentes como sujeitos construtores de conhecimento, de sujeitos que são aprendentes e também ensinantes. Como afirma Alarcão (2001) é preciso mais aprendizagem no lugar de ensino e instrução. Os docentes-profissionais precisam compreender que no paradigma emergente, a educação ganha um sentido da epistemologia socrática, *ex-ducere*, ajudar a sair de, do fundo de si próprio. “Pensa-se poder levar os aprendente até a dúvida total de todas as suas certezas (dialética) e, uma vez feita a experiência da ignorância de tudo, ajudá-los a construir, ‘a dar á luz’ o conhecimento a partir de si próprios (maiêutica)”. (ALARCÃO, 2001, p. 100).

Estas, porém, são as exigências da sociedade contemporânea, em que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Vivemos na certeza da incerteza e em educação não podemos pensar de forma diferente. Precisamos aprender a ensinar e aprender na e para a incerteza. No século XXI, devemos preparar os discentes para as mutações, para o incerto, para situações únicas e chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando assim, fizemos outra anotação no nosso diário de bordo. Começamos a pensar sobre como os docentes-profissionais podem pensar o processo ensino-aprendizagem se, em sua maioria, vivenciaram na graduação o modelo tradicional, inflexível? Como conseguirão romper com as estruturas consolidadas da formação se não for a partir de um processo de formação continuada e contínua?

Entendemos que o exercício do agir→ pensar→ agir, proposto por Schön, pode ser desenvolvido através do registro feito pelos docentes-profissionais das suas aulas, numa atitude reflexiva de aprimorar a sua (deles) prática. Um instrumento de registro é o memorial de formação, registro do processo de formação, cujo conteúdo é a própria formação, as experiências e partes da história de vida que têm relação com as dimensões anteriores (formação e experiência).

[...], o memorial de formação é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que vem se mostrando imprescindível não só para tornar público o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também para difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 61).

Outro instrumento que sugerimos aos docentes para registro da sua prática, com o objetivo de posterior análise e reflexão, a fim de aprimorar o seu exercício docente em favor da aprendizagem dos discentes, é o diário de aula. Zabalza (2004b) define os diários de aula como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. (p. 13).

Assim como o memorial, o diário de aula é também um registro da nossa experiência enquanto docentes, entretanto este refere-se ao momento presente, ou seja, no cotidiano do fazer docente, o professor faz as suas observações sobre as aulas desenvolvidas como exercício reflexivo da sua ação.

Outro ponto que ressaltamos nas nossas anotações refere-se a certeza da importância da formação continuada. Os autores (Cunha, 1998, 2006; Masetto, 1992, 2003^a, 2003^b; Vasconcelos, 2000, dentre outros) que tratam sobre a docência universitária defendem, e nós coadunamos com eles, que independente do nível de

CONSIDERAÇÕES FINAIS

atuação (Educação Básica ou Ensino Superior), os docentes precisam e necessitam estar em formação continuada. Esta é entendida como atualização na área de atuação, sobretudo, pela indispensabilidade dos professores em olhar a sua prática docente com uma lente de aumento, como forma de aprimorá-la em prol da aprendizagem. “A profissão docente exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 1999).

Desta forma, utilizando o memorial e/ou o diário de aula como instrumentos e a formação continuada, o docente tornar-se-á pesquisador da sua própria prática docente, o que lhe permitirá refletir sobre as suas dificuldades, as certezas e incertezas etc.

É importante que o profissional-docente compreenda que

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado. (ANASTASIOU, CAVALET e PIMENTA, 2003, p. 271).

Sendo assim, os docentes devem entender o ensino como um espaço dinâmico e multirreferencial, tendo como foco principal a aprendizagem, o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina. Neste processo, a aula torna-se uma ação dialógica e dialética, em que a problematização é a palavra de ordem. O discurso “dar aula” é substituído por “fazer aula”.

Feita a socialização das anotações do nosso diário de bordo, como pesquisadores que somos não podemos apenas apontar os “erros” e se isentar de culpa. Imergimos no universo da pesquisa, identificamos os pontos positivos e os pontos críticos e resta-nos dar alguma contribuição para o aprimoramento destes pontos.

A partir das inquietações, o que propomos como contribuição para o aprimoramento da docência universitária de docentes-profissionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que as instituições que devem se responsabilizar pela qualificação dos docentes-profissionais são o MEC e as IES. O primeiro construindo políticas públicas em que haja a valorização das dimensões científicas e pedagógicas da docência, pois desta forma estará regulamentando a profissionalização da docência.

É claro que sabemos que isto não significará garantia de qualidade porque existem outros fatores que interferem na prática docente, por isto que atrelada às políticas públicas, sugerimos também que todo profissional, cuja formação seja o bacharelado, ao ingressar na docência universitária, participe durante um ano, de um Programa de Formação Continuada (PFC) oferecido, obrigatoriamente, pelas IES.

O PFC deverá ser organizado de forma a contemplar um momento de discussão teórica, através de grupo de discussão ou fórum de discussão e outro momento para a socialização de experiências. Estes poderão acontecer presencial e/ou à distância, como forma de facilitar a participação dos professores em virtude da carga horária de trabalho.

O PFC deverá ser organizado e executado pela Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP), que também deverá ser implantada nas IES, algumas até já têm este setor. A CAP, além do PFC, também será responsável por acompanhar o docente na sua prática pedagógica, orientando no planejamento, na elaboração do processo avaliativo e também na construção do memorial de formação e/ou diário de aula.

Além das políticas públicas, do CAP, PFC, sugerimos também, que haja uma reestruturação nos projetos políticos pedagógicos dos programas de cursos *strictu sensu*, mas especificamente, nos cursos de mestrado, para que haja uma maior atenção aos aspectos referentes à docência universitária.

Outra ação que também poderia colaborar com a profissionalização da docência universitária, seria a criação e implantação do Conselho Federal de Docência Universitária (CFDU) como órgão regulador da profissão.

Após o nosso diálogo entre o arcabouço teórico e as representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária, pensamos nessas contribuições, mas sabemos que é preciso uma conscientização de todos os envolvidos no entendimento de que a universidade é a instituição responsável por

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, para possibilitar que pelo exercício de reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano”. (ANASTASIOU, CVALET E PIMENTA, 2003, p. 270).

Destarte acreditamos que na contemporaneidade o entendimento é de que não estamos prontos, sempre podemos aprender algo novo e mudar a nossa forma de pensar, agir e sentir. E esta trilogia nos faz vivos. E como diz Raul Seixas, na música *Metamorfose ambulante*, “prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...”

E assim finalizamos essa viagem de encontro com a Linha do Equador com a certeza de que a partir destas outras virão.

APÊNDICES

REFERÊNCIAS

Os livros são objetos transcendentos
Mas podemos amá-los do amor tátil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários,
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou o que é muito pior por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:
(Livros - Caetano Veloso)

-
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.
- ANASTASIOU, Lea das Graças C e PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Vol 1. (Coleção Docência em Formação).
- ANASTASIOU, Lea das Graças C., CVALET, Valdo José e PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: construindo caminhos. IN BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003a.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma análise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. 6 reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação**: da complexidade, auto-organização e caos. Chapecó, Argos, 2006.

-
- BOGDAN, Roberto C. E BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12 ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Superintendência do Desenvolvimento Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SUD, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 3.860. 09 de jul de 2001.
- BONFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: um aleitura de Habermas. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí: 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 16 ed. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1996.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. Folha de São Paulo/Caderno Mais. São Paulo, 09 maio 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). 05 out. 2003.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSTA, Lúcia Cortes da. O estado brasileiro em discussão: análise da Reforma do Aparelho do Estado – Governo FHC/1996. **Revista de História Regional**. Vol. 3, nº 1 – Verão 1998.

-
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira e Marin, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DORON, Roland. e PAROT, Françoise. **Dicionário de Psicologia**. Trad. Odilon Soares Leme. São Paulo: Ática, 2002.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 18 edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, set/dez 2008. Disponível em: <[HTTP://sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt)>. Acesso em: 09 de jan. 2009.
- EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **O tempo e o espaço na educação**: a formação do professor. Curitiba: Champagnat, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FILHO ALMEIDA, Naomar de. e SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo **Perspectiva**. Jun. 2000, vol.14, no.2, p.03-11. ISSN 0102-8839.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GEMIN, Jorgete Maria Zewe. Do saber ser ao saber fazer: missão sócio educativa e prática docente no ensino superior – um estudo sobre as representações . 2004. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2004. (inédita).

-
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. 6 ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, nº 66, Abril 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> Acesso em 30/04/2009.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IAROSZINSKI, Maristela Heidemann. Contribuições da teoria da ação comunicativa de Junge Habermas para a educação tecnológica. (Dissertação de mestrado).
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN,

-
- Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano et. al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.
- MAGALHÃES. António M. **A identidade do ensino superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. 9 ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MASETTO, Marcos T. **Aulas Vivas**. 3 ed. São Paulo: MG Editora Associados, 1992.
- MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003a.
- MASETTO, Marcos T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003b.
- MATIAS, Eduardo Felipe P. **A humanidade e suas fronteiras**: do Estado Soberano à Sociedade Global. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MELO NETO, João Cabral de. et. al. **O melhor da poesia brasileira**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C Mendonça. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 131-150, mai/ago.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.
- MONDIN, Batista. **Curso de filosofia**: os filósofos do Ocidente. São Paulo: Paulus, 1983. Vol. 3.

-
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.
- MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5 ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto editora, 1999.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de sobrevivência universitária**. Campinas: Papirus, 2004.
- OZMON, Howard A. e CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, Patrícia Rosado. Formação pedagógica no ensino superior: o caso dos docentes médicos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, set/dez 2008. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 09 de jan. 2009.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões, superações. Campinas: Graf. FE, 2005.

-
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.
- QUEIROZ, Terezinha Zélia e OLIVEIRA, Paulo Cezar. Ecologias cognitivas contemporâneas: o ensino superior no contexto informacional e comunicacional da sociedade aprendente. **Diálogos Possíveis**, Salvador/BA, v. 2, n. Ano 3, p. 221-237, 2004.
- RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, Nívea M. Fraga; LEAL, Raimundo Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado (orgs.). **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast design, 2008.
- RODRIGUES, Vera Cristina. **Dicionário Houaiss de verbos da língua portuguesa**: conjugação e uso de preposições. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 14 ed. São Paulo: Nova Cultural, 2003.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 20, p. 60-70, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Rev. e Atualizada. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial a educação superior. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

-
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUSA, Óscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. IN TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação Superior**: estrutura e funcionamento. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1989. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. Paris, 1998.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos A. e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos A. et. al. **Docência**: uma construção ético-profissional. São Paulo: Papirus, 2005.
- Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Referências

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

Sites consultados

<http://www.cnpq.br>

<http://www.ibge.gov.br/home/>

<http://mec.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

Caro (a) Docente

No mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, desenvolvo um trabalho de pesquisa a docência universitária, cujo objetivo principal é conhecer as representações dos docentes-profissionais acerca da docência universitária, por isso solicito a sua colaboração para responder este questionário, elemento da referida pesquisa. Ressalto que o público alvo desta pesquisa são docentes (especialistas, mestres e doutores) cuja graduação seja em bacharelado em Ciências Contábeis, em Administração, Economia, em Direito, em Serviço Social, em Comunicação Social, em Biblioteconomia, Arquitetura e Urbanismo e Ciência da Informação.

Responda a este questionário de acordo com as instruções de preenchimento.

Em cada questão fechada formulada deve assinalar com um (x) no respectivo parêntese a resposta que lhe parece mais fiel à sua situação e/ou opinião.

Não deve se identificar, logo, não assine.

Ana Cristina Couto Santos da Silva

e-mail: accouto1970@hotmail.com

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL

1 Idade _____

2 Gênero:

1 Masc. ()

2 Fem. ()

3. Ocupação: Professora

4. Formação Acadêmica

4.1 Graduação: _____

4.1.1 Área de Conhecimento:

1 Exatas ()

2 Humanas ()

3 Saúde ()

4.2. Especialização:

4.2.1 Sim ()

4.2.2 Não ()

4.2.3. Em caso afirmativo, responda:

Qual? Auditoria com Hab. para Docência

4.3 Mestrado:

4.3.1 Sim ()

4.3.2 Não ()

4.3.3. Em caso afirmativo, responda:

1 Em educação ()

2 outros () Qual? _____

4.4 Doutorado:

4.4.1 Sim ()

4.4.2 Não ()

4.4.3. Em caso afirmativo, responda:

1 Em educação ()

2 outros () Qual? _____

5. Exerce a docências em IES pública?:

5.1 Sim ()

5.2. Não ()

5.1. Em caso afirmativo, responda:

1. Em regime horista ()

2. Em regime de 20 horas

3. Em regime de 40 horas

6. Exerce a docências em IES privada?:

6.1 Sim ()

6.2. Não ()

6.1.1 Em caso afirmativo, responda:

1. Regime horista ()

2. Em regime de 20 horas ()

3. Em regime de 40 horas ()

7 Há quanto tempo exerce a docência no ensino superior? _____

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

8. Que motivo o fez optar pelo exercício da docência no ensino superior?

1 prazer ()

2 status ()

3 boa remuneração ()

4 falta de opção no mercado de trabalho ()

5 outro () Qual? _____

9. Fez algum curso de capacitação para o exercício da docência no ensino superior?

1 Sim ()

2 Não ()

9.1 Em caso afirmativo, responda:

1. Fez a disciplina Metodologia (Didática) do Ensino Superior como módulo no curso de pós-graduação ()

2. Pós-graduação em Metodologia (Didática)
do Ensino Superior ()
3. Ambos ()

10. Exerce outra atividade profissional?

- 1 Sim ()
- 2 Não ()

11. Tem experiência em outro nível de ensino (Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)?

- 1 Sim ()
- 2 Não ()

11.1. Se respondeu sim á questão anterior, responda:

A experiência em outro nível de ensino contribui para o seu exercício da docência no ensino superior?

- 1 Sim ()
- 2 Não ()

12. Além de você, alguém mais em sua família é professor?

- 1 Sim ()
- 2 Não ()

13. Você acha que a sala de aula é um espaço de aprendizagem?

- 1 Sim ()
- 2 Não ()

Nas questões 14 a 23, escolha uma das categorias que mais se aproxima à sua opinião.

14. A avaliação é reflexo do desempenho do aluno e também do professor

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

15. A aula é um momento de encontro do docente com o discente para concretização do ensino

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

16. Para ser docente do ensino superior, é necessário ter domínio do conhecimento técnico da disciplina que vai lecionar.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

17. A formação continuada é vital para o exercício da docência no ensino superior.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

18. No exercício da docência do ensino superior, a aprendizagem do discente é mais importante que o ensino.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

19. Para o exercício da docência no ensino superior é importante participar de eventos científicos na sua área de atuação.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

20. Para o docente do ensino superior é importante publicar trabalho científico (artigo, pôster, resenha, etc.) relacionado à sua área de ensino.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

21. O ensino é criação de possibilidades para a construção e a produção de conhecimento.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente (x)

22. Ensinar é partilhar com o outro experiências e conhecimentos.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

23. É importante dialogar com outras áreas do conhecimento para o bom planejamento da disciplina que irá ministrar.

- 1 Discordo totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Não concordo nem discordo ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo totalmente ()

Caro (a) Docente

No mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, desenvolvo um trabalho de pesquisa sobre as representações do docente do ensino superior sobre a docência universitária, por isso solicito a sua colaboração para responder este questionário, elemento da referida pesquisa.

Responda a este questionário de acordo com as instruções de preenchimento.

Em cada questão fechada formulada deve assinalar com um (x) no respectivo parêntese a resposta que lhe parece mais fiel à sua situação e/ou opinião.

Não deve se identificar, logo, não assine.

Devolva-nos este instrumento no prazo máximo de 08 (oito) dias a contar da data de recebimento do mesmo.

Ana Cristina Couto Santos da Silva

e-mail: accouto1970@hotmail.com

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL

1 Idade _____

2 Género:

1 Masc. ()

2 Fem. ()

3. Formação Acadêmica

3.1 Graduação: _____

3.1.1 Área de Conhecimento:

1 Exatas ()

2 Humanas ()

3 Saúde ()

3.2. Especialização: _____

3.3 Mestrado:

1 Em educação ()

2 outros () Qual _____

3.4 Doutorado:

1 Em educação ()

2 outros () Qual _____

4. Exerce a docências em IES:

1 Pública ()

2 Particular ()

3 Ambas ()

5 Há quanto tempo exerce a docência no ensino superior? _____ anos

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

6. Como se tornou professor do ensino superior?

1 convite ()

2 pela projeção profissional no mercado de trabalho ()

3 falta de opção de emprego ()

4 outro () Qual? _____

7. Que motivo o fez optar pelo exercício da docência no ensino superior?

1 prazer ()

2 status ()

3 boa remuneração ()

4 falta de opção no mercado de trabalho ()

5 outro () Qual? _____

8. Fez algum curso de capacitação para o exercício da docência no ensino superior?

1 Sim ()

2 Não ()

8.1 Em caso afirmativo, qual?

9. Exerce outra atividade profissional?

1 Sim ()

2 Não ()

9.1 Em caso afirmativo, qual?

10. Tem experiência em outro nível de ensino (Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio)?

1 Sim ()

2 Não ()

10.1. Se respondeu sim á questão anterior, responda:

A experiência em outro nível de ensino contribui para o seu exercício da docência no ensino superior?

1 Sim ()

2 Não ()

11. Além de você, alguém mais em sua família é professor?

1 Sim ()

2 Não ()

12. Você acha que a sala de aula é um do espaço de aprendizagem?

1 Sim ()

2 Não ()

Nas questões 13 a 17, escolha uma das categorias que mais se aproxima à sua opinião.

13. A avaliação é reflexo do desempenho do aluno e também do professor

1 Discordo totalmente ()

2 Discordo ()

3 Não concordo nem discordo ()

4 Concordo ()

5 Concordo totalmente ()

14. A aula é um momento de encontro do docente com o discente para concretização do ensino

1 Discordo totalmente ()

2 Discordo ()

3 Não concordo nem discordo ()

4 Concordo ()

5 Concordo totalmente ()

15. Para ser docente do ensino superior, é necessário ter domínio do conhecimento técnico da disciplina que vai lecionar.

1 Discordo totalmente ()

2 Discordo ()

3 Não concordo nem discordo ()

4 Concordo ()

5 Concordo totalmente ()

16. A formação continuada é vital para o exercício da docência no ensino superior.

1 Discordo totalmente ()

2 Discordo ()

3 Não concordo nem discordo ()

4 Concordo ()

5 Concordo totalmente ()

17. No exercício da docência do ensino superior, a aprendizagem é mais importante que o ensino.

1 Discordo totalmente ()

2 Discordo ()

3 Não concordo nem discordo ()

4 Concordo ()

5 Concordo totalmente ()

18. Acha importante participar de eventos científicos da sua área de atuação?

1 Sim ()

2 Não ()

19. Nos últimos 05 (cinco) anos publicou algum trabalho científico (artigo, resenha, etc) relacionado à sua área de ensino?

1 Sim ()

2 Não ()

20. Em sua opinião, o que é a aula?

1 Momento para transmissão de conhecimento de professor para aluno ()

2 Momento para construção de conhecimento do aluno, sob a supervisão do professor ()

3 Momento para transmissão, construção e produção do conhecimento do professor e do aluno ()

21. Em sua opinião, em qual contexto o professor aprende? (Esta questão pode ter mais de uma resposta)

1 na aula, na interação professor /aluno ()

2 na participação em eventos de cunho científico (congressos, colóquios, seminários etc) ()

3 na realização de leituras sobre o assunto a ser ministrado ()

4 na interação com outros professores ()

22. O ensino deve ter por finalidade a aprendizagem?

1 Sim ()

2 Não ()

23. Para você, qual a melhor definição para docente do ensino superior:

1 detentor do saber ()

2 pesquisador ()

3 pesquisador e mediador do processo de construção do conhecimento ()

24 Em sua opinião, a aprendizagem é um processo contínuo e prolongado?

1 Sim ()

2 Não ()

25. Ao pensar o desenvolvimento da disciplina que leciona você sente necessidade de dialogar com outras áreas de conhecimento?

1 Sim ()

2 Não ()

26. A título de contribuição, você acrescentaria alguma pergunta a este questionário?
