

A racionalidade subjacente à práxis do professor no contexto da educação superior

The subjacent rationality to the teacher's praxis in the context of higher education

Isabel Magda Said Pierre Carneiro*

Ludmila de Almeida Freire**

Maria Marina Dias Cavalcante***

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: isabelmsaid@yahoo.com.br

** Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: ludmilafreire@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: marinadiasc@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis do professor bacharel no ensino superior. Inserida numa abordagem qualitativa de educação, a pesquisa se classifica como estudo de caso tendo como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *campus* Maracanaú, CE. Como estratégia de coleta de dados, realizou-se entrevista semi-estruturada com três professores. Os dados revelam as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados no início de suas carreiras e apontam a necessidade de formação pedagógica para uma melhoria de seu trabalho. Destaca-se a importância dos estudos sobre a formação para a docência universitária, pela valorização e ressignificação do saber prático do professor constantemente reconstruído em processos intersubjetivos, reconhecendo na práxis a dialeticidade da relação teoria e prática.

Palavras-chave

Trabalho docente. Saberes profissionais. Racionalidade pedagógica.

Abstract

This study intends to develop an analysis of some founding principles of the subjacent rationality of the BA teacher's praxis in higher education. Inserted in an educational qualitative approach, the research is classified as a case study as having the locus Instituto Federal de educação ciência e tecnologia (IFCE) in *campus* Maracanaú, CE. As strategy of data collection it was held semi-structured interviews conducted with three teachers. The data reveal the difficulties faced by those interviewed

early in their careers and highlight the need for pedagogical training to improve their work. We emphasize the importance of studies on university education for teachers; the recovery and redefinition of the teacher's practical knowledge constantly rebuilt on inter subjective processes, recognizing the practice of dialectic relationship between theory and practice.

Key words

Teaching work. Professional knowledge. Pedagogical rationality.

Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, e com maior intensidade a partir dos anos de 1990, são notórias no cenário dos debates em torno do trabalho docente novas tendências epistemológicas à base da formação do educador, propondo mudanças em direção ao delineamento de um novo paradigma pedagógico de formação. Contudo, esse movimento não está ocorrendo de forma homogênea. Os múltiplos olhares sobre os contextos da modernidade vêm constituindo um mosaico multifacetado de concepções, disputas e tensões.

O resultado legal dessa busca em traçar uma nova configuração de ensino manifesta-se nos documentos oficiais, como a LDBEN 9.394/96, as DCN's para Formação de Professores da Educação Básica e, mais recentemente, as DCN's para o Curso de Pedagogia. Ressaltam-se ainda as contribuições e reivindicações trazidas pelas diversas entidades representativas do movimento dos educadores.

Neste cenário, indagações são formuladas acerca da formação dos educadores com formação de 'bacharelado' que atuam na docência universitária. Não se questiona tanto o domínio do

conhecimento de suas áreas disciplinares específicas, como, principalmente, a pedagogia que fundamenta o seu trabalho como docentes. É reconhecido que aos profissionais de pedagogia cabe a produção de uma importante parcela de reflexão científica relativa aos processos de ensino-aprendizagem situados neste contexto de pós-modernidade. Contudo, esse empreendimento não pode prescindir de profissionais de outras áreas de domínio dos saberes que compõem o acervo de compreensão do mundo dos seres humanos.

Durante décadas vem se discutindo a formação de professores no âmbito dos cursos de Ensino Superior, os saberes necessários à sua prática, o papel dos mesmos na sociedade, a configuração dos bacharelados, tecnológicos, licenciaturas, os pólos a serem privilegiados nos cursos (PIMENTA, 1997; SAVIANI, 1996; SCHÖN, 2000), porém, a preocupação com a formação para a docência dos formadores universitários das diversas categorias de profissionais que atuam na sociedade não tem ocupado os debates com a mesma intensidade. Prioriza-se a formação para a pesquisa e predominam a dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino. A prática do professor universitário é

valorizada em relação ao domínio dos conteúdos específicos e à produção científica.

A necessidade de formação para a docência tornou-se objeto de consenso cada vez mais generalizado no contexto universitário constituído de profissionais que, embora dominem seus distintos campos do saber, não possuem formação específica para o trabalho pedagógico, esse considerado fundante de uma prática que se distingue das atividades de pesquisa. Mesmo quando essa formação existe, ela tem se resumido, muitas vezes, a uma disciplina de Didática no Ensino Superior ou a estágios de curta duração na graduação.

Grande parte dos professores, especialmente em início de carreira, não possui clareza a respeito da racionalidade pedagógica que perpassa a docência, calcando muitas vezes essa numa perspectiva conteudista, tecnicista. Podemos observar isso de uma maneira mais acentuada nos profissionais não licenciados, ou seja, bacharéis, oriundos das mais diversas áreas da ciência e que optam pela docência. Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A transformação do conhecimento científico numa linguagem pedagógica de compreensão dos significados e sentidos da matéria não acontece com tranquilidade para o aluno, o que afeta a articulação entre aquele conhecimento e a prática profissional à qual se destina. A isto

se acrescenta uma concepção técnico-instrumental da docência, além de que não se revela a compreensão do que seja o currículo por competência, proposto pelas diretrizes nacionais de formação.

Nesse contexto, as reflexões deste artigo, embora almejem consolidar um referencial de análise da racionalidade pedagógica que dá suporte ao trabalho dos docentes com formação de bacharelado, se constituem igualmente em elementos de análise da pedagogia universitária numa concepção apoiada em determinados pressupostos do que é o trabalho pedagógico e de princípios que o regem. Assim, pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis situada do profissional de educação em contexto universitário, assim como identificar elementos teórico-metodológicos que permitem a análise dessa prática e seus processos de construção. Em síntese, o estudo prossegue numa abordagem de epistemologia da prática.

A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus* Maracanaú, CE. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir de entrevista semi-estruturada realizada com três professores que atuam nos cursos de Ensino Superior da referida instituição, sendo um da área da Telemática, um da Indústria e um da área de Química e

Meio Ambiente. A entrevista foi constituída de questões voltada para as motivações, escolhas profissionais, trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e o impacto trabalho exercido na vida profissional do professor.

Na análise de resultados, as respostas fornecidas pelos docentes serão expostas e interpretadas de maneira a alcançar o objetivo de refletir sobre a formação dos profissionais que atuam no Ensino Superior.

2 Elementos imbricados na formação e na práxis docente – os saberes profissionais

A discussão sobre o trabalho pedagógico e, especificamente, o realizado pelo professor universitário, pressupõe que esse profissional em suas ações se fundamenta em saberes os quais estão relacionados aos pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais são definidos como saberes da ação que ao serem incorporados no trabalho só têm sentido nas diferentes situações vivenciadas pelos trabalhadores. Eles são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2002). Eles emanam de diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando um repertório de conhecimento unificado, pois mobili-

zam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

As investigações (CARNEIRO, 2007) sobre os saberes mobilizados e produzidos no contexto de trabalho do professor na Educação Superior têm revelado que a maior parte deles são fundados na experiência e integrados a uma cultura pessoal. Acrescido a isso, a docência universitária possui elementos próprios que emergem do perfil e status diferenciado que essa regência ocupa na sociedade. Esses elementos unidos às outras vivências desse professor coadunam com uma cultura universitária. Nesse sentido, afirma-se que a competência dos profissionais para lidar com as diferentes situações dos processos de ensino-aprendizagem se elabora durante a prática cotidiana, no processo de consolidação profissional. Na realidade, o professor, por não ter na carreira a exigência de formação profissional específica para a docência,

[...] incorpora os ritos de tradição nos saberes que desenvolve para ensinar, como a transmissão de informações as quais são adquiridas com a atuação profissional no mercado de trabalho ou lembrança de como fora a atuação de seus professores, sem o incentivo à cobrança de novos conhecimentos. (RAMOS et al., 2010).

A menção à experiência não se refere apenas a uma dimensão pedagógica, e sim a um quadro conceitual de produção de saberes que os professores produzem no seu cotidiano, num

processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem. A troca e a partilha de conhecimentos entre colegas de trabalho consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.

Por outro lado, há um reconhecimento de que para os diferentes profissionais realizarem seu trabalho não basta somente a experiência, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos para permitir a articulação com os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Os saberes pedagógicos dizem respeito às dimensões da Pedagogia ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais. Dessa maneira, são eles que fundamentam a ação do professor, possibilitando a esse profissional interagir com os outros sujeitos no contexto em que atua.

Os saberes especificamente pedagógicos são, por conseguinte, constituídos a partir do próprio fazer como elaboração teórica. Nos cursos de formação, os futuros professores poderão

adquirir “saberes sobre a educação” e “sobre a pedagogia”, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos, pois “a especificidade de uma formação pedagógica, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes refletir sobre o que se fez” (HOUS-SAYE, 2004, p. 32). Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos são produzidos na ação onde os profissionais da Educação confrontam seus saberes “sobre educação” e “sobre a pedagogia” nos diferentes contextos escolares e não escolares.

Essa relação dialética entre os saberes produzidos na ação e o aporte teórico dos diferentes profissionais aponta para a superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática que tem a visão de que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias e idéias preconcebidas. Nessa concepção, o saber é considerado como algo que é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura etc.) numa relação de aplicação, como muitas vezes se critica a pesquisa acadêmica a que se dedicam os professores universitários.

A própria dinâmica da Universidade, na realidade, não favorece esse desenvolvimento dialético entre teoria/prática, como se percebe nas atribuições delegadas ao professor universitário, que preconiza uma prática voltada para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O que se observa é a priorização

da formação do pesquisador e a menor ênfase no ensino e na extensão, tanto no que diz respeito à formação, como na maneira fragmentada que é vivenciada esses três polos. As concepções que predominam no meio acadêmico corroboram para percepção de que o importante na prática do professor universitário é o domínio de seu conteúdo específico e a produção científica.

A dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino manifestam-se numa prática marcada pela reprodução de velhas posturas assimiladas pelos docentes ainda em sua vida escolar. O professor sem a preparação necessária para exercer a regência termina por recorrer a modelos de professores que marcaram sua formação. A prática é frequentemente concebida apenas como a transmissão mecânica de conhecimentos, distanciando-se muito da possibilidade de ser um espaço para os alunos de compreensão genuína de seu campo de atuação.

Para além dessa concepção fragmentada do saber, considera-se que o trabalho do professor é uma práxis social. Esta noção entende que os conhecimentos teóricos e a prática estão em uma condição de interdependência na medida em que a “prática aqui é práxis humana total – tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela” (VASQUEZ, 1977, p. 234). Assim, a prática, em seu sentido mais amplo, tem fundamento da teoria, quando este

se encontra vinculado às necessidades do homem social. Nessa perspectiva, o trabalho docente se torna eminentemente práxis, entendida como uma determinação da existência humana para elaboração da realidade e não como uma atividade técnica dissociada da teoria:

Pela práxis o homem opera e age. Ela é o movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria separada da prática seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega. (SEVERINO, 2001, p. 46).

Essa compreensão aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Essa concepção de Masetto (2012) deixa entrever que o trabalho docente é

uma ação consciente, planejada, organizada e intencional, ou seja, que dá uma direção de sentido, um rumo à prática dos sujeitos e às suas intervenções interativas com outro(s) sujeito(s). Nessa acepção, é uma prática voltada para fins desejáveis na formação, conforme a concepção de homem e sociedade do educador, implicando, portanto, escolhas, valores e compromissos éticos:

O modo de relação que o professor estabelece com seus alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é decorrente da sua concepção de educação. Assim, questões morais acerca do tipo de sujeito que ele deseja formar pela sua atuação profissional não podem ser evitadas. A inclusão do aluno no interior do processo de ensino-aprendizagem enquanto sujeito ativo depende, notadamente, da postura do docente frente a essas questões. (THERRIEN et al., 2004, p.53).

O ato de ensinar, assim, implica um trabalho docente, isto é, supõe uma intenção consciente e organizada para converter os conhecimentos científicos em conteúdo de ensino. Essa conversão constitui “colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos” (LIBÂNIO, 2002, p. 35). Ensinar, portanto, é uma tarefa complexa na medida em que exige um “conhecimento consciente acerca da

disciplina, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho” (ZABALZA, 2004, p.111).

Outra característica da *práxis* é ser uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que determina, bem como transformar a prática que a concretiza. Considera-se, portanto, importante o triplo movimento sugerido por Schön (1992): reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ela possibilita a problematização das práticas e dos contextos em que estão inseridos, encontrando soluções para as situações complexas enfrentadas. A reflexão, entretanto, não é um processo psicológico individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ela é um conhecimento pleno de conflitos e contradições sociais e políticas e impregna o próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja nas instituições de ensino seja em outro lugar (PERÉZ GOMEZ, 1992, p.103).

Finalmente é interessante ressaltar que o trabalho do professor, ancorado na ciência da Pedagogia, caracteriza-se pela ação científica, planejada, intencional e reflexiva. Portanto, esclarece, transforma e orienta a *práxis* educativa, para finalidades sociais, políticas e coletivas, estabelecendo direção de sentido às *práxis*, dentro dos princípios da ética emancipatória; e organiza ações para concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da *práxis*. Portanto,

tem um papel específico importante, pois visa à formação de consciências e à humanização da sociedade.

3 Elementos empíricos que subsidiam a reflexão sobre o trabalho docente

Em relação à formação inicial dos docentes que atuam no IFCE, os três entrevistados possuem graduação na área da Engenharia, sendo dois engenheiros eletricitas, e o outro engenheiro civil. Ademais, todos possuem mestrado em suas áreas específicas de conhecimento.

O trabalho pedagógico docente está caracterizado pelas diversas formas de saberes e experiências adquiridas ao longo de sua história de vida e carreira profissional são o que aponta o entrevistado 1 quando afirma que a vivência em ministrar aulas particulares e o apoio que recebe do setor pedagógico da instituição onde trabalha são suas principais referências para o preparo da docência.

Na realidade, percebe-se que os professores exercem um saber experiencial, pois eles desenvolvem saberes específicos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Como afirma Tardif (2002) os saberes profissionais e experienciais possuem origem na prática cotidiana. O professor constrói a sua identidade vivenciando e realizando na sala de aula uma prática que o mesmo acha adequada, seja exercendo uma que obteve anteriormente ou construindo a sua própria metodologia.

Associado a essa experiência profissional, o entrevistado 2 destaca

os bons professores que teve em seu processo formativo os quais servem de referência na sua atuação docente:

[...] se você tem um bom exemplo você segue. Eu acho que eu tive bons exemplos. Então eu tento mais ou menos imitar esses bons exemplos. Bons exemplos que eu falo é na minha ótica, bons exemplos que me fizeram aprender, que me fizeram motivar, que me fizeram escolher a área, então, eu acredito que a gente é motivado por exemplos, eu sempre admirava a postura de professor, sempre idolatrava aquela forma de ensinar.

O entrevistado 3 ao reconhecer que no início de sua carreira profissional não se sentia preparado para ensinar, afirmou que sua construção como professor se deu a partir de algumas experiências na área, bem como por meio de uma prática imitativa. Com o aperfeiçoamento de suas ações, atualmente, ele busca, inicialmente, identificar o perfil dos alunos, conforme revela o seguinte depoimento: “Hoje, o que eu tento buscar é que a cada ano, aliás, a cada semestre, eu tento nos primeiros dias entender como é que é mais ou menos o perfil da minha turma, saber se é uma turma fraca ou uma turma interativa, as turmas são muito diferentes aqui”.

No que se diz respeito à formação continuada, os esforços dos professores são voltados para o aperfeiçoamento do saber específico da área que atuam e não para a docência. Isso é perceptível quando todos os entrevistados afirmam

possuir pós-graduação nas áreas em que atuam e nenhuma capacitação associada à prática de ser professor, apesar de acharem necessário. Especificamente sobre o Entrevistado 2, ele afirma: “Tenho só o mestrado em Engenharia Elétrica, eu também estou pesquisando coisas para escolher a minha área de doutorado, mas bem no início, eu penso em um doutorado na área de engenharia elétrica”.

Ao comentar sobre o papel da Instituição no processo da formação continuada, um dos entrevistados deixa entrever a carência de professores na área que atua, dificultando a “saída” destes para a realização de curso de doutoramento:

É complicado a instituição liberar um colega já que a gente tem poucos docentes nas áreas específicas. Então, aquele professor já tem uma área que está atuando, como a instituição vai liberar um professor para ele fazer um doutorado fora, se não tem outro que tome o seu lugar [...].

A dificuldade da liberação do docente para a realização de um mestrado ou doutorado é um desafio na visão deste entrevistado. Um outro professor destaca que o apoio institucional é fundamental e que a instituição deve servir de base para a implementação dessas formações a fim de que o docente possa proporcionar resultados para a aprendizagem dos estudantes. No âmbito dessa discussão, o entrevistado 3 se refere também a importância do estabelecimento de metas pela instituição desde

que a mesma elabore estratégias para que estas sejam cumpridas dentro dos prazos estabelecidos. Na concepção dos entrevistados, isso seria uma forma de motivação para os docentes.

Ao comentar que o trabalho docente possui um impacto na vida profissional, os entrevistados apresentam algumas noções sobre formação continuada. Um deles afirma que o aprofundamento teórico é necessário para ministrar uma boa aula e que serve também como base para novas pesquisas. Outro entrevistado possui a concepção de que a formação continuada significa continuar estudando, pesquisando e desenvolvendo planos e metas para a sua formação, tendo em vista a articulação desses conhecimentos na prática. A opinião do terceiro sujeito estabelece uma relação dialética entre o trabalho e a formação, ao afirmar que o próprio trabalho já faz parte de sua formação, pois em seu trabalho o mesmo já está se formando.

De acordo com os comentários dos docentes, existem profissionais que, ao terminarem seus cursos de graduação, se mantêm alheios aos avanços das pesquisas e teorias das suas áreas, mesmo com as mudanças que a sociedade vem passando, acabam se distanciando de novas práticas que poderiam facilitar o seu trabalho. Por outro lado, os entrevistados destacam que a forma mais adequada para essa “atualização” de novas práticas é a pesquisa, como ação coletiva, pois sabe-se que a mesma é de fundamental importância para o crescimento e trans-

formação da comunidade escolar tendo em vista que cada instituição desenvolve um trabalho relacionado com o seu cotidiano, com sua realidade. Eles apontam a pesquisa coletiva como uma possibilidade de atender às reais necessidades do ambiente institucional, das questões levantadas pela comunidade escolar, e as resoluções, as análises, serão do interesse do coletivo da instituição.

Sobre a profissão de professor, dois entrevistados possuem a mesma visão, ou seja, que é uma profissão gratificante e interessante, tendo em vista que os alunos reconhecem o seu trabalho como relevante para a formação e construção do ser humano. Um deles comenta:

Eu gosto de lecionar. É uma gratificação muito grande quando você chega no final do semestre e tem aquele reconhecimento dos alunos. As duas turmas que eu lecionei no final do semestre, eu sinto que eles gostaram da disciplina, aprendeu com a disciplina, reconhece o valor dos docentes [...].

Outra visão é destacada pelo entrevistado 2 que considera a profissão docente muito desvalorizada, já que, para ele, o profissional só é reconhecido quando possui uma titulação como mestrado ou doutorado e não pela capacidade que tem em ensinar, como ele afirma: “Eu acho uma profissão muito desvalorizada, porque nós somos valorizados pelo título, nós não somos valorizados pela capacidade que nós temos de ensinar”.

Diante dessa compreensão, o professor, na busca de sua profissiona-

lidade e na melhoria de sua formação, seja inicial ou continuada, deve ter uma visão ampla da sociedade e das relações de poder para ser capaz de situar sua profissão no contexto social brasileiro. É importante que o docente perceba que deve lutar pela transformação em suas condições de trabalho, por melhores salários e avanços na carreira, sem os quais de nada adianta o discurso da profissionalidade e da pesquisa enquanto forem mantidas as atuais condições de trabalho.

Sobre os fatores que repercutem diretamente em sua atuação profissional, os entrevistados afirmam que a falta de formação pedagógica, a estrutura institucional e do reconhecimento são fatores que ressoam. A infraestrutura é um ponto bastante questionado pelos três entrevistados, como um deles afirma: “Se a instituição possuísse uma estrutura mais acessível aos alunos, repercutiria a uma melhoria de sua profissão e no interesse maior dos alunos”.

Mesmo diante das dificuldades, em relação ao trabalho do professor e o papel da instituição, todos afirmam que não mudariam de profissão, pois admiram e gostam de lecionar, como pode se observar no seguinte depoimento:

Mesmo que eu tivesse oportunidade não mudaria [...] se tivesse mais oportunidade, eu me dedicaria mais aos estudos sempre na profissão de professor, eu me dedicaria ao doutorado, à pesquisa direcionada, a um laboratório específico, a criar um laboratório da minha área, então, isso daí é o que eu quero fazer.

O professor reforça que o aperfeiçoamento profissional seria algo que exerceria se tivesse maior disponibilidade. Outro entrevistado já pensou em mudar de instituição, pois a falta de avaliação por mérito e um ambiente agradável é necessário para uma melhor prática e atuação docente. A falta de uma infraestrutura abala a motivação dos alunos, desmotivando-os e ocasionando um maior aumento na evasão escolar.

Nesse contexto, os sujeitos apontaram que os docentes necessitam de um maior envolvimento com a instituição, pois vários deles não têm compromisso com a mesma tornando-se meros “dadores” de aula. Ou seja, profissionais que não participam das atividades que ocorrem na instituição, estando na instituição de ensino apenas para ministrar aulas, repercute na aprendizagem dos estudantes e no entrosamento entre os docentes.

Considerações finais rumo a uma nova perspectiva

Tendo em vista estabelecer parâmetros centrais para o estudo do trabalho docente do professor universitário com formação básica de bacharel, e focando questões relativas à prática situada desse profissional no âmbito da Pedagogia, o estudo foi desenvolvido sob o pressuposto da epistemologia da prática tendo a racionalidade pedagógica, a práxis, o saber da experiência, a transformação pedagógica da maté-

ria, a gestão escolar, a dialogicidade, a competência, a ergonomia do trabalho docente como fatores de apreensão da identidade docente.

Os dados da pesquisa revelam os esforços e as dificuldades que os entrevistados sentiram no início de suas práticas docentes e que, diante da ausência de um preparo adequado para o exercício da docência, se espelhavam em seus bons professores advindos da graduação.

Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma melhoria de seu trabalho, os entrevistados buscam a formação continuada em suas áreas específicas de conhecimento. Eles apontaram também que, mesmo diante das dificuldades do exercício da docência, não mudariam de profissão, pois se sentem gratificados com o reconhecimento dos estudantes.

A partir desses resultados, destacamos a importância dos estudos sobre a formação para a docência na Educação superior valorizarem e ressignificarem o saber prático do professor constantemente reconstruído em situações de trabalho intersubjetivo de dialogicidade, reconhecendo na sua práxis a dialeticidade da relação teoria e prática. A complexidade do saber ensinar, ou seja, da competência para o ensino universitário, requer a formação de um docente cuja identidade revela um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos.

Referências

- CARNEIRO, I. M. S. P. *A especificidade do trabalho pedagógico: a práxis dos profissionais de Pedagogia*. 2007. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça por uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 09-45.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.
- PERÉZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, F. C. et al. *Docência universitária: as especificidades da formação didático-pedagógica para o professor bacharel*. Março 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/28648989/Docencia-Universitaria-a-especificidade-da-formacao-didatico-pedagogica-para-o-professor-bacharel>>. Acesso em? 7 fev. 2012.
- SAVIANI, D. *A questão pedagógica na formação de professores*. Florianópolis: ENDIPE, 1996.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THERRIEN, J.; MAMEDE, M. A.; LOIOLA, F. A. Gestão moral da matéria e autonomia do trabalho docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-56.
- VASQUEZ, A. *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013