

DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: visibilidade e atuação profissional

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHING: visibility and professional performance

Liandra Pereira*

Marilda Aparecida Behrens**

Resumo

O presente texto apresenta reflexões e aprofundamentos de estudos realizados no grupo PEFOP (Paradigmas Educacionais e Formação de Professores) sobre a atuação do professor na educação superior. No processo investigativo abordou-se o complexo cenário da profissão docente e os desafios impostos no cotidiano da atuação na universidade. Buscou-se especificar alguns indicadores apontados pelos alunos para qualificar a docência, os quais interferem na avaliação da *performance* dos professores. Outro aspecto levantado na pesquisa refere-se ao enfrentamento por parte dos docentes das exigências de avaliações institucionais com índices métricos e indicadores que geram preocupações. Numa abordagem qualitativa realizou-se uma pesquisa de campo junto aos 89 alunos de uma universidade comunitária por meio de um questionário semiaberto.

Palavras-chave: Docência universitária. Atuação profissional. Perfil docente.

Abstract

This text presents some reflections based on a thorough review of studies carried out by the PEFOP (Educational Paradigms and Teacher Education) group on teaching performance in higher education. The complex scenario of teaching activity and the challenges imposed by daily academic tasks were investigated in order to specify some indicators used by students to qualify teaching activity at university. It could be observed that such indicators interfere with the evaluation of the professors' performance. The investigation also showed how professors deal with the required institutional evaluations, whose indicators and metric indices cause concern. Finally, a qualitative field research based on a semi-open-ended questionnaire was carried out with 89 students from a community university.

Keywords: Higher education teaching. Professional performance. Teaching profile.

Introdução

Associados ao ser/estar do professor universitário em aula, os intensos desafios do cotidiano pedagógico da vida universitária e as renovadas exigências perante múltiplas variáveis e experiências que assoberbam o labor educacional movem contingente expressivo de pesquisadores e profissionais do campo educacional a estudar o processo de desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior. Essa temática desafia diariamente significativo número de educadores, os quais se defrontam com a necessidade de mediar questões pedagógicas que emergem de tal cenário.

O papel da universidade na sociedade atual, o processo de aprendizagem dos discentes frente aos novos paradigmas ditados pela sociedade de conhecimento e a solicitada postura reflexiva dos professores conduzem a ações planejadas e exigem

significativos investimentos das instituições de ensino superior na formação docente de seus profissionais. Vive-se num período de intensa efervescência no mundo, e esses tempos de crise e desorientação impelem tanto as instituições educacionais como os seus professores a compreender que o percurso de construção acadêmica não lhes é dado, se faz no caminhar, na relatividade das condições sociais e históricas.

Assim, as questões e situações vividas no contexto acadêmico tornam-se ponto de partida, diagnóstico e conhecimento dos problemas da realidade, os quais, embora possam ser contraditórios, convergem para nortear as questões centrais a serem trabalhadas e consideradas pelos gestores no processo de tomada de decisão e intervenções, alargando a compreensão de determinantes existentes ou transcendendo-os.

* Universidade da Região de Joinville e Centro de Apoio Pedagógico da Universidade da Região de Joinville. E-mail: proensbs@univille.br

** Professora do PPGE da PUC/PR. E-mail: marilda.aparecida@pucpr.br

A docência no ensino superior

Tornar-se docente no ensino superior é um processo que constantemente se constrói somente na trajetória de atuação profissional, pois as oportunidades de formação/preparação para docência se restringem às horas cursadas na disciplina de metodologia/didática do ensino superior ou outra correlata, além de tomarem por referência as experiências vivenciadas enquanto alunos.

Confirmando essa premissa, Berbel (2008) afirma que “o modelo dos professores que tivemos ao longo da vida escolar, em grande parte das vezes, são mais decisivos para nossas posturas atuais do que toda a teoria que possamos ter estudado a respeito da educação e de ser professor”. (p. 543)

Constata-se que com exceção dos docentes dos cursos de licenciatura, os demais profissionais que se inserem nas atividades docentes vêm de diferentes áreas de atuação e “se tornam” professores. Como afirma Anastasiou (2002), “a maioria que atua na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores”. (p.08)

Essa condição conduz à constituição da identidade profissional desse professor de uma forma diferenciada e, em função disso, Melucci (*apud* VIANNA, 1999, p.75) propõe a substituição do conceito de identidade por “identização, com o objetivo de exprimir o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos”, respaldado pela vivência da profissão enquanto prática social.

Nessa guisa, ao tomar por pressuposto o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, referenciando-se nas realidades e contextos em que é produzida, Pimenta (1999) aponta três passos a serem considerados na construção da identidade do professor.

O primeiro passo equivale à mobilização dos saberes da experiência profissional. Abriga os conhecimentos produzidos pelo docente no cotidiano, mediado pelo processo constante de reflexão crítica sobre a prática em sala de aula, enriquecida pelas contribuições das experiências pedagógicas dos seus pares de profissão, assim como pelo suporte da pesquisa e pelo investimento em estudos correlatos a sua área de atuação.

O segundo passo corresponde ao conhecimento ou domínio das áreas específicas. A terminologia conhecimento, segundo os argumentos da autora, é tomada no seu sentido lato, na conotação de trabalhar, classificar, analisar e contextualizar as informações. Cabe ao professor produzir conhecimentos com seus alunos, facilitando as condições

para que esse processo ocorra. “Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1999, p. 22).

E, de acordo com Pimenta (1999), o terceiro passo consiste nos saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Implica a compreensão de que para ensinar são solicitados os conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos didáticos e a experiência.

Assim sendo, a identidade dos professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos figurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes); os conteúdos do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; e os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico.

Essa perspectiva, conforme se afirmou anteriormente, remete à compreensão de que, para parcela significativa dos docentes que atuam no ensino superior, a identidade docente vai se constituir somente no decorrer do desempenho da profissão, tendo, portanto, papel relevante as relações estabelecidas pelo professor tanto com os pares de profissão como com os acadêmicos com quem convive.

Assim sendo, as atividades propostas e as políticas adotadas pelas instituições carecem ser direcionadas a esses docentes, com vistas a oferecerem uma contribuição efetiva à constituição de uma nova identidade profissional, ofertando oportunidades e condições para que o professor exerça seu papel de construtor de conhecimentos em parceria com o coletivo institucional.

Afinal, é no cotidiano da instituição, alicerçando-se nos saberes específicos da sua área de atuação e nos saberes pedagógicos sustentados pelas experiências que irão se acumulando em cada situação enfrentada, em cada dificuldade superada, nos processos de formação vivenciados, que as reflexões desencadeadas constituem e fortalecem a identidade do professor em exercício.

Conforme alerta Fusari (1988), é necessário tomar a prática como ponto de partida e chegada na formação, para possibilitar ao professor, a partir dos seus contextos de atuação, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, atribuindo novos significados à profissão.

É essa construção que permite a revisão e a transformação desses saberes, municiando o profissional para, a partir da prática, teorizar seu fazer e

voltar a ela, transformado, por meio de um constante ciclo de aprendizagem.

A prática do professor universitário: perspectivas e desafios na atuação profissional

Como os professores significam seu fazer docente, sua profissão e se percebem como profissionais na vivência da profissão, que sentido atribuem às experiências e como aprendem com elas constituem-se em fatores determinantes e alicerces da sua performance profissional, influenciando seu desempenho nas turmas em que atuam.

Somados a esses fatores determinantes, emergem – do atual cenário educacional brasileiro – condicionantes que se estabelecem mediante políticas adotadas, os quais, de acordo com Cunha (2005), impõem o reconhecimento de novos valores balizados pela lógica da produtividade e do mercado. Nesse viés, a prática pedagógica dos professores está fortemente regulada por diretrizes que delineiam a cultura de gestão e de desempenho. Por meio de mecanismos institucionais os professores são avaliados e recebem seus resultados, mas muitas vezes frustram-se com o encaminhamento dado por seus gestores, pois recebem a crítica, mas não encontram recursos e caminhos para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim sendo, a regulação externa, baseada em critérios e métricas de qualidade e performance, estabelece um novo cenário ao docente que atua no ensino superior.

A nova cultura instalada remete à incessante busca dos professores por publicações, qualificação/diplomação, cursos de aperfeiçoamento e demais indicadores de classificação e avaliação institucional, convergindo em um processo desenfreado de atingimento de metas e ranqueamentos institucionais e interinstitucionais. Inevitavelmente esse movimento deveria se desdobrar, para fomentar processo de formação continuada que gere ações na melhoria da prática pedagógica. No entanto, nem sempre isso ocorre, pois a preocupação com a imagem e com a mensurabilidade dos resultados pode ocasionar certo afastamento do professor do cerne do processo ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva desencadeia por vezes crises de identidade docente, prioritariamente porque, como afirma Passos (2006),

a atuação dos professores e seu trabalho na sala de aula passam a ter valor não pelos compromissos humanísticos e éticos da profissão ou pela capacidade de orientar seu ensino com base no julgamento crítico, reflexão e construção de conhecimentos, mas pela capacidade de ensinar um

conjunto de competências que alimentam a sua visibilidade, a de seus alunos e, principalmente a da instituição. (p. 219)

Se já era complexa anteriormente a condição e formação em que se inseria o professor para lecionar no ensino superior, esse quadro sofre agravamento em função dessas políticas, desafiando ainda mais o compromisso com a edificação de uma prática pedagógica significativa e formativa, pois o trabalho do professor “envolve questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade” (HARGREAVES, 1994, p. 12).

Os docentes da educação superior situam-se num quadro crônico de pressões e sanções que os expõem e fragilizam, inaugurando um tempo em que a cadência da produtividade dita o tom a ser assumido, no qual vigora a competitividade e certo retorno aos princípios que orientaram a racionalidade técnica, que nesse viés fica fortalecida.

Esses elementos influenciarão sobremaneira a prática pedagógica universitária a ser empreendida, a qual se constitui como um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens, “é um espaço de permanências e avanços, de conflitos e superações” (BERBEL, 2006, p. 539).

Para Rodrigues (1993), há uma percepção inadequada da idéia de que a docência na universidade se reduz à ação de somente ministrar aulas, relegando o trabalho docente a uma atividade social de pouca envergadura, de pouca produtividade e questionável eficácia no contexto social e político.

Mesmo considerando os elementos mencionados, Cunha (1998, p.53) argumenta que “o conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes, são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contorno ao seu desempenho”. Esse desempenho se edificará na medida em que as vivências profissionais, acrescentadas das oportunidades de formação, fornecerem elementos de que o professor se apropriará, desdobrando-os em melhorias nas práticas pedagógicas.

Assim, é importante que o professor conceba o espaço destinado às aulas além da delimitação temporal e física, transcendendo a ação de transmissão de conhecimentos e experiências que julga ter adquirido ao longo de sua atuação profissional, ultrapassando o contexto acadêmico. O movimento de conceber o espaço único e privilegiado da aula para além da centralidade da fala do professor implica tomá-lo como movimento múltiplo de aprendizagens – dos conteúdos específicos da disciplina, da profissão e da vida.

O desenvolvimento profissional do professor na concepção dos alunos e os intervenientes que contribuem para a construção deste conceito

Buscou-se, na investigação, especificar alguns indicadores apontados pelos alunos para qualificar seus professores e que interferem na avaliação da performance dos docentes do ensino superior. Consta-se que se avoluma a preocupação por parte desses profissionais acerca de sua visibilidade na instituição e sobre as metas que lhe são impostas.

O questionamento que se colocou no estudo remete à reflexão sobre a influência desses indicadores e sobre como eles se desdobram na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Numa abordagem qualitativa, participaram da pesquisa 89 alunos de uma universidade comunitária, que estavam envolvidos diretamente na convivência com os docentes que foram avaliados. Nesse processo, foi possível levantar os elementos e intervenientes que incidem na caracterização da performance dos professores, especialmente os que se destacaram favoravelmente na avaliação institucional.

A intenção foi buscar identificar que características, posturas e procedimentos são valorizados pelos acadêmicos, além da já mencionada mobilização dos saberes da experiência acumulados como profissional, do conhecimento ou domínio das áreas específicas e dos saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente.

Embora na literatura educacional se encontrem bons referenciais disponíveis acerca de tal temática, enfocando a influência e a importância do professor na vida pessoal e profissional dos seus alunos, quando se investe na transposição/transfêrencia desses indicadores aos contextos de atuação profissional ficam ausentes justamente os que diferenciam os professores considerados como os melhores. Ou seja, faltam os indicadores que levam os alunos a apontarem os professores que são os mais marcantes em sua formação. Esses referenciais podem ser válidos para o planejamento e gestão da formação docente.

Costa (1998) argumenta que nos seus estudos sobre as características de professores tidos como ideais são sinalizadas três qualidades principais: as qualidades técnicas, baseadas no campo pedagógico e no conhecimento específico das disciplinas lecionadas; as qualidades físicas, vinculadas à saúde e ao asseio pessoal; e qualidades morais, referidas a sentimentos de dever e respeito ao próximo e à humanidade.

Face ao acelerado e instável cenário, são inúmeras as características e os atributos que um docente atuante no ensino superior precisa desen-

volver, assumindo uma postura mais crítica e reflexiva. Para Behrens (1998, p. 64), “a consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares na escola”.

Professores marcantes, a partir de relatos de escritores famosos mencionados por Abramovich (1997), são:

[...] apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos (importantes). Por suas significâncias éticas, suas exigências e expectativas [...]. (p. 06)

Nessa perspectiva fica destacada a importância de atributos relacionados à técnica necessária ao exercício profissional, mas também ganham relevo determinadas características vinculadas à dimensão pessoal, enfatizando-se potencialmente o gosto pela profissão e a identificação com o cotidiano escolar, com posturas diferenciadas do professor enquanto ser humano e cidadão.

Tomando por referência as reflexões e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores do Programa de Doutorado em Educação da PUCPR, propôs-se a realização de uma pesquisa qualitativa com foco na docência da educação superior, em especial nos professores que lecionam numa universidade comunitária no interior de Santa Catarina. Cabe ressaltar que cerca de 90% dos professores são profissionais liberais que atuam em diferentes áreas profissionais durante o período diurno e no período noturno dedicam-se à docência. Por sua destacada atuação profissional foram convidados a atuar como docentes na universidade. Mas, de forma geral, revelam pouco envolvimento com os acadêmicos, assim como com as atividades departamentais ou da universidade, embora expressem intenção de constituir carreira acadêmica, investindo na formação profissional e contemplando indicadores valorizados na universidade.

Esses professores estão mais conectados com os desafios, dificuldades e oportunidades do mundo do trabalho, com as tendências e perspectivas profissionais que, a partir de suas experiências no cotidiano da profissão, agregam à formação acadêmica. Como afirma Behrens (1998, p. 59), “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”.

Com a intenção de estudar o perfil dos referidos professores – que são vinculados aos cursos de

graduação da área de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Comércio Exterior e Direito – buscou-se, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, identificar a percepção dos alunos concluintes sobre os professores que com eles trabalharam no decorrer dos quatro ou cinco anos do seu processo formativo. Como alunos concluintes (cursavam, na época, o último bimestre do curso), compreenderam, ao serem informados do propósito da pesquisa, que sua indicação estava vinculada ao tempo que estão na universidade, fator que além de favorecer maior conhecimento da instituição, do funcionamento dos processos e identidade institucional, proporciona uma visão mais sistêmica acerca do desempenho docente e sua contribuição para a constituição do perfil profissiográfico dos acadêmicos.

De uma população de 96 alunos (concluintes do 4º e do 5º ano dos cursos supracitados), participaram da amostragem 89 acadêmicos, os quais responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas. O levantamento investigativo constitui parte do processo de pesquisa de doutorado (em desenvolvimento) da professora que atua na área de coordenação pedagógica da instituição e investiga a formação continuada de professores e seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem.

É válido destacar que vigoram na instituição pesquisada todos os quesitos para avaliação dos professores que a credenciam como universidade. Os professores da referida instituição de ensino superior são avaliados anualmente pelos alunos por meio de instrumento de pesquisa *on-line* que contempla critérios voltados a sua performance nas disciplinas lecionadas quanto ao conhecimento técnico-científico, conhecimento didático-pedagógico e relações interpessoais. Além dessa avaliação interna, os próprios professores realizam sua autoavaliação participando de reuniões para construção do relatório de avaliação interno da universidade, o qual é encaminhado para a Comissão Própria de Avaliação da Instituição (CPA), atendendo a procedimento avaliativo estabelecido pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), materializado por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Ainda inserida no SINAES, a própria prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) oportuniza, a partir dos índices atingidos pelos acadêmicos, reflexões significativas sobre o processo ensino e aprendizagem efetivado no transcorrer do curso.

Estão, também, associados a esses mecanismos os processos de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, os quais favorecem periodicamente, no decorrer das visitas das comissões avaliadoras, o desencadeamento de discussões e o estabelecimento de metas.

Além desse sistema de avaliação, os professores são institucionalmente estimulados pelo Programa Institucional de Qualificação Docente a buscar inserção em Programas *Stricto-Sensu* de Pós-Graduação, investindo na sua formação/titulação acadêmica e, por consequência, em processos de pesquisa e produção científica. Nesse sentido, o Plano de Carreira implantado na universidade valoriza os professores que anualmente apresentam produção científica e concluem cursos de aperfeiçoamento em sua área de atuação, os quais ascendem em seu enquadramento funcional.

Expostos a todos esses mecanismos, que na convergência pretendem favorecer a atuação profissional e o desempenho em sala de aula, os professores procuram atender às múltiplas demandas que lhes são impostas, conciliando-as muitas vezes com outras atividades profissionais exercidas no período diurno.

Pode-se constatar, a partir dos dados obtidos com a aplicação do referido questionário, que os modelos e experiências que os alunos trazem do seu processo escolar influenciam e geram expectativas no que se refere à atuação e ao perfil dos professores. O julgamento que exprimem acerca dos professores, considerando o contexto social e da universidade em que estão inseridos, revela ênfase nos aspectos atitudinais adotados e expressos por cada professor.

Essa premissa confirma o que Abramovich (1997) anuncia, ao referir-se aos professores marcantes como agentes de transformação pessoal, reforçando a importância do posicionamento desses docentes perante as diferentes situações da profissão, sua conduta enquanto formadores de opinião e mediadores de situações que envolvem emissão de juízos, tomadas de decisão e relacionamentos interpessoais estabelecidos. O professor assume, assim, a responsabilidade de ser constante referência em uma atuação em que suas concepções e doutrinas são valorizadas, podendo ser ampliadas e qualificadas a partir de titulações obtidas. Mas sua atitude as sobrepuja e ratifica, havendo necessidade, portanto, de atribuir-lhes zelo redobrado.

Os acadêmicos consultados ressaltaram que o aproveitamento e a aprendizagem dependem de vários fatores, e afirmaram que o clima estabelecido pelo professor na aula também exerce elevada importância nos resultados escolares dos alunos. Essa perspectiva remete à dimensão relacional, sobre a qual Rosa (1998, p.10, *apud* DEPRESBITERIS, 2004, p.28) faz referência, ao afirmar que “o conhecimento depende de uma experiência de comunicação vital, que em sala de aula se dá por intermédio e no encontro entre dois seres: o aluno e o professor, que podem produzir uma experiência prazerosa ou, em contraste, uma penosa obrigação”.

Assim, conforme as informações disponibilizadas nos instrumentos de pesquisa, os alunos, ao referenciarem as características que consideram mais importantes nos professores que lecionaram para eles no decorrer do curso, apontaram nos professores que se destacaram os seguintes aspectos: expressar realização profissional, ética, compromisso com a universidade e com a sociedade; gostar do que faz; ter autoridade, mas também carisma, flexibilidade, negociação, empatia, proximidade e atitude colaborativa com os alunos; ser pontual e, quando necessário, estar disponível; transmitir e expressar confiança; revelar simplicidade, preocupação com o desempenho e a aprendizagem dos alunos, assim como vontade e disponibilidade para aprender, comunicando-se com clareza, confirmando de forma muito enfática essa perspectiva.

Pelas afirmações dos acadêmicos, pode-se constatar que o ser professor, seu posicionamento político e relacional torna-se determinante enquanto mediação favorável para promover a aprendizagem. A atuação do professor como agente de mudanças solicita-lhe uma posição ativa, interventora, supondo constante aprendizado sobre sua própria experiência.

Nesse sentido, fica confirmada a percepção de Pimenta e Anastasiou (2002):

a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. (p. 199)

Os acadêmicos também foram solicitados a classificar numa escala de 1 a 10 os atributos que consideram mais importantes num professor. O indicador que obteve maior incidência na percepção dos acadêmicos consultados, tendo maior relevância na atuação do professor que eles avaliam como de maior destaque, como referência aos demais pares de profissão, foi o domínio dos conteúdos da disciplina ministrada, mantendo-se atualizado, ouvindo, inovando e inspirando mudanças. O segundo atributo mais apontado reporta-se ao professor revelar que gosta do que faz e expressar realização profissional; e como terceiro atributo teve destaque a preocupação com a aprendizagem dos alunos, incentivando-os à reflexão e à crítica. O atributo que se refere à didática e boa articulação pedagógica nas aulas obteve a quarta classificação. Os demais atributos obtiveram indicação pulverizada por parte dos acadêmicos.

Nessa perspectiva, fica confirmada a concepção de Pimenta e Anastasiou (2002), que argumentam que no ensino superior “a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada, nem assistida, mas construída, fei-

ta pela ação conjunta de professores e alunos”. (p. 207)

O fato de mencionarem esses elementos não significa que as referidas autoras não valorizam o conhecimento específico da área de atuação do professor e as habilidades que contemplam o domínio de conteúdos. Ao contrário, afirmam elas que os aspectos relacionais e afetivos condicionam a abordagem metodológica e a apropriação teórica e prática da disciplina, pois retratam também a forma peculiar que cada professor adota para exprimir sua relação com o conhecimento, sua concepção e respectiva produção científica. Nessa guisa, as características dos professores marcantes incluem exigência e disciplina, pois a aprendizagem vai condicionar-se às relações estabelecidas, mas com critérios bem definidos.

Para Machado (1995), “compreender é aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações que, por sua vez, se entrecruzam, se articulam em teia, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização”. (p. 21)

Quando questionados sobre as características das melhores aulas universitárias, os acadêmicos apontaram as seguintes: conectividade com a realidade, aulas dinâmicas com o envolvimento dos alunos, incentivo à criatividade e à produção, estímulo à participação dos alunos, inovação nos métodos de ensino, articulação de teoria e prática, máximo aproveitamento do tempo nas aulas, atividades aplicadas a conhecimentos do dia-a-dia profissional, promoção de atividades em grupos, aulas dialogadas, estudos de caso, visitas e aulas de campo, troca de experiências e novas idéias, abordagem de assuntos atuais.

No outro extremo, quando solicitados a identificar características indesejáveis num professor, os alunos pontuaram a falta de planejamento, de conhecimento, de didática, de dinamismo e de domínio da turma; o comodismo, egocentrismo e restrito comprometimento com as aulas; a desatualização, arrogância, prepotência, intolerância e aulas excessivamente teóricas.

Os acadêmicos concluintes de curso também foram questionados acerca das estratégias e metodologias didáticas adotadas pelos professores que com eles trabalharam no decorrer do curso, na intenção de identificar quais consideravam mais válidas para facilitar seu processo de aprendizagem. Dos alunos respondentes, 46% apontaram as atividades e trabalhos em grupo; e 36%, as atividades e exercícios individuais.

Apesar de comentarem que há poucas oportunidades para que esse processo seja desenvolvido, ficou estampado que os acadêmicos valorizam

as atividades que conduzem à produção de conhecimento. De acordo com eles, poucos professores no decorrer das aulas oportunizam atividades que ultrapassam a reprodução de conhecimento, embora discutam o cotidiano da profissão e a contextualizem de forma interessante.

O conhecimento é vivo, não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser refeito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferentes para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática –, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidos à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo respeitando-se a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e resignificar o conhecimento em cada uma de todas as relações possíveis (LEITE, 2001, p. 103).

Constatam-se, a partir das colaborações dos alunos, as características valorizadas nos professores apontados como os melhores, os que mais se destacam e se engendram no decorrer de suas histórias de vida, nas trajetórias que percorrem, no entrelaçamento das dimensões pessoais e profissionais nos diferentes contextos em que atuam. Nessa direção, cabe a contribuição de Nóvoa (1995):

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (p. 17)

Nesse sentido é que se dá ênfase a uma concepção de desenvolvimento docente que abarque de forma conjugada crescimento pessoal e profissional, numa atuação indissociável que, nas ações e práticas pedagógicas, revele opções e relações com o mundo. Assim, investir e estimular métricas de produção científica, sustentadas nos processos de pesquisa, implica constituir propostas articuladas e coerentes, que revertam efetivamente na qualidade da prática pedagógica promovida e na melhoria da formação e desempenho integrado dos professores.

Constata-se, institucionalmente, que os professores que obtiveram destaque na concepção dos acadêmicos estão mais envolvidos somente com

atividades de ensino. Esses professores têm pouca dedicação às atividades de pesquisa e empenham restrito tempo às atividades de produção e participação em eventos científicos. Contraditoriamente se estabelece uma cisão entre pesquisa e ensino, sendo que aparentemente as competências desenvolvidas num campo não coadunam com o outro. Embora os professores pesquisadores detenham conhecimento e ampliem suas competências técnicas, na perspectiva dos acadêmicos apresentam limitações pedagógicas e, principalmente, dificuldades relacionais.

Considerações finais

Atuar como professor no ensino superior requer, eminentemente, identificar-se com a profissão e assumir com competência a docência. Legitimar a instância da aula como espaço de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar solicita posturas mais dinâmicas, sincréticas por vezes (pois não há caminhos e propostas únicas ou pré-definidas), que possam promover a participação efetiva e mobilizar para a pesquisa, para a leitura, a sistematização, a análise, a elaboração, a síntese, a crítica fundamentada e a partilha promovida na interação entre professor e aluno.

As relações que se estabelecem no processo de ensino se entrecruzam na trama de múltiplos elementos e, por consequência, exigem dos professores não só uma atuação diferenciada, mas, sobretudo, investimento no seu processo de profissionalização, esteando-se nos fundamentos fornecidos pelas ciências da educação.

Não é suficiente preparar aulas. É necessário assumir o compromisso profissional e convencer pelo exemplo, demonstrando domínio dos conteúdos da sua área de conhecimento, gosto no desempenho da profissão e realização na escolha feita, inovando e, principalmente, estando sempre com disposição para pesquisar e aprender.

Os dados coletados a partir da pesquisa qualitativa realizada com os acadêmicos concluintes de cursos da área das ciências sociais aplicadas trouxeram referências significativas a serem trabalhadas institucionalmente. Os elementos apresentados trazem reflexões aos professores no sentido de reavaliarem suas concepções e as metodologias pelas quais as materializam em suas aulas e práticas pedagógicas, emergindo numa oportunidade diferenciada para pensarem em como fazer a transposição de seus estudos em cursos de mestrado e doutorado que contribuam, de fato, para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Possibilitam, também, que a instituição avalie a coerência de suas políticas, analisando os critérios

adotados em relação à interface que se estabelece entre os processos de ensino, pesquisa e extensão, legitimando e credenciando a atuação da universidade, embora se tenha consciência da necessidade de estatisticamente precisar replicar a pesquisa aplicada, ampliando o número de alunos envolvidos e validando os referenciais obtidos.

As métricas e os mecanismos de avaliação externos à universidade não podem ser ignorados, mas é importante contemporizá-los e compreender em que medida eles revertem para o desenvolvimento e a qualidade das atividades desenvolvidas. Nessa direção, sabendo-se da complexidade que envolve a avaliação institucional, é pertinente a sugestão de repensar os processos de profissionalização docente oferecidos, para que os mesmos, constituindo-se como estratégia de gestão, contribuam para agregar qualidade à formação dos docentes, de forma efetiva. Nessa acepção, o professor precisa assumir seu processo de profissionalização como desenvolvimento ao longo de sua carreira, mas a universidade engajada com a sua missão institucional precisa favorecer espaços e oportunidades para esse processo se consolidar.

Ao cotejar as referências oferecidas nos instrumentos de pesquisa aplicados com as expectativas que possuem em relação ao perfil/atuação dos professores universitários, os acadêmicos expressam certo anseio que emerge da sociedade face ao compromisso e à função da universidade, os quais gradativamente são alargados e carecem ser revistos.

Os saberes que os professores constituem no decorrer da construção de sua profissão, apesar de singulares, são influenciados pelo contexto profissional de atuação e pelo contexto social de convivência. Mensurar o impacto da atuação dos professores para o processo de aprendizagem dos acadêmicos se constitui numa trama complexa, lastreada por relações intangíveis e subjetivas.

Apesar das dificuldades que são intrínsecas a esse processo, das contradições que nele se instalam e dos questionamentos que elas possam gerar, a mobilização que promovem permite que instituições, alunos e professores revejam posicionamentos e se embrenhem na responsabilização de pensar a universidade como um projeto coletivo e partilhado, realinhando intencionalidades e ações nas instâncias que o engendram, conduzindo para as mudanças necessárias.

Referências

ABRAMOVICH, F. (Org.). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do

mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

BERBEL, N. A. N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. ANAIS XIV ENDIPE. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores, 2008.

COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M.; SOUZA, A. M. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2004.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. 1988. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1994.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSOS, L. F. O trabalho docente do professor formador e as novas faces de sua profissionalização. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro nacional de didática e prática de ensino** – ENDIPE. Recife: Edições Bagaço, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

VIANNA, C. **Os nós do nós**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebido em 17/12/09

Versão corrigida enviada em 21/05/2010

Aceito em 25/05/2010