ENTRE SER E TORNAR-SE PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

Francisco Kennedy Silva dos **Santos** – UFPE

1. UM QUADRO TEÓRICO EM TONO DO OBJETO

Nas últimas décadas, o corpo docente universitário se constitui, em grande parte, por profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, tendo como base a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho, acreditando que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

Para Masetto (2002), a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias.

Cunha (2003) constata, em uma pesquisa sobre bons professores, que os alunos tinham a ideia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo. De uma maneira geral, podemos destacar que o ensino na Educação Superior, na realidade nacional, exige transmissão de conhecimentos e experiências na profissão para o exercício da docência. Inclusive podemos encontrar raízes desta proposição na história da Educação Superior no Brasil.

É neste cenário de incertezas que os docentes universitários são movidos por uma racionalidade instrumental alimentada pela experiência herdada de seus antigos mestres. Entretanto, diversos estudos procuram mapear as racionalidades que movem esses profissionais em situação de trabalho (TARDIF, 1999, 2002; THERRIEN, 2006, 1996, 1997; SCHÖN, 1995, 2000; PIMENTA, 2002, 2006; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1996, 1999; ZEICHNER, 1992, 1998, 2000; ZABALZA, 2004).

Adotamos como categorias para a investigação o trabalho docente, o saber docente, a epistemologia da prática, a racionalidade pedagógica, a racionalidade técnica e a prática docente, que permitem focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam.

Como objetivo geral da pesquisa, procuramos compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos cursos de licenciatura da área de Ciências de uma IES e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico.

2. DECISÕES METODOLÓGICAS

Diante da complexidade do objeto, optamos pela pesquisa qualitativa considerada o caminho mais indicado a trilhar, uma vez que esta privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência no ensino superior na perspectiva de professores formados em áreas não pedagógicas.

A temática escolhida não é algo que possa ser quantificado, pois segundo Dias (2010, p.81-82), incorpora significados e motivos que não podem ser "reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 1994, p.18).

Assim, utilizaram-se dos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica; aplicação de questionários com questões abertas e fechadas; realização de entrevista semi-estruturada e de explicitação; e a observação não participante.

Para seleção dos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, tomamos inicialmente os seguintes critérios, tendo como intencionalidade investigarmos somente professores bacharéis sem formação pedagógica que contribuíssem para elucidar nosso problema de pesquisa: tiveram a formação inicial em curso de bacharelado em Química/Física; fizeram pós-graduação *stricto sensu* na área dos cursos investigados; ministram na Graduação disciplina na área de pesquisa; participam de grupo de pesquisa; atuam na Educação Superior como docentes no mínimo 5 (cinco) anos.

Após aplicação de um questionário para identificação dos sujeitos, dos 45 (quarenta e cinco) docentes, somente 12 (doze) atendiam aos critérios adotados. Deste grupo, apenas 6 (seis) se dispuseram participar da pesquisa - 2 (dois) do curso de Física e 3 (três) do curso de Química. A maior parcela de docentes alegou falta de tempo.

A escolha dos sujeitos para pesquisa apoiou-se, portanto, em uma intencionalidade, respaldada em Thiollent (1985), para o qual o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa qualitativa, onde todas as unidades não são consideradas equivalentes, ou de igual relevância.

Para análise e tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdos, conforme a proposta de Bardin (1995). A partir da orientação desse autor, na fase de organização dos dados, fizemos a transcrição integral do material coletado, com o objetivo de se resgatar todo o conteúdo temático gerado. Através dessa metodologia buscamos identificar a significação dos dados coletados resultantes das entrevistas, questionários e das observações.

4. DE BACHAREL À DOCENTE: UMA RELAÇÃO DIFERENCIADA COM AS TRAMAS TEMPORAIS DA INSTITUIÇÃO

Apresentamos, a seguir, uma síntese crítica dos percursos da prática docente dos sujeitos investigados, seus anseios e suas dificuldades em construir saberes pedagógico-docentes e na relação com os saberes da sua própria experiência docente.

Ao questionarmos os docentes como se deu sua formação para a docência, predomina entre os professores o entendimento de que a formação para a docência se dá na prática e a partir do que seus antigos mestres faziam.

Os relatos mostram que o cotidiano dos professores é mercado pela individualidade, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva de trabalho. Segundo Abreu (1983, p. 13), um indivíduo isolado não dispõe de elementos para se rever e se atualizar; é no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador.

Para potencializarmos nossos achados e esclarecermos alguns pontos não explícitos na fala dos sujeitos da pesquisa, optamos pela imersão no espaço de ação dos docentes – a sala de aula.

Masetto (2001, p.85) concebe a aula como "o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações...". Mas como os docentes bacharéis o fazem?

As observações realizadas em sala de aula evidenciam que, embora alguns dos professores não tenham demonstrado reação à presença do

pesquisador, em um bom número de vezes houve o argumento de que as atividades junto aos alunos naquela aula consistiriam em "exposição oral de conteúdo e resolução de exercícios". Não haveria, portanto, "o que observar".

Observamos no decorrer de nossas investigações que, de forma geral, os docentes são movidos por uma *racionalidade técnica* que se funde em sua prática, e estes desprovidos de uma *racionalidade prática* em situação de trabalho, permeados pelas incertezas, não conseguem superar o hiato entre teoria e prática. Diante deste quadro, a racionalidade técnica apresenta-se como uma solução instrumental de problemas centrada na aplicação.

5. CONCLUSÕES COM SENTIDO DE RECOMEÇO

Nesta pesquisa desenvolveu-se uma análise dos saberes docentes no âmbito do trabalho dos professores como profissionais reflexivo-críticos, que nos apontasse os elementos para identificação das racionalidades que movem a ação docente em situação de trabalho, especificamente, de docentes sem formação pedagógica.

Grande parte das representações que os professores de nossa pesquisa possuem sobre sua atividade profissional decorrem de uma cultura gestada no processo de construção do ensino superior brasileiro, cuja trajetória esteve sempre voltada para a formação profissional. Assim, o domínio do conteúdo específico da disciplina tem forte influência na atividade do bacharel professor, sendo este o saber que orienta sua prática.

Resumidamente, os achados dessa investigação nos permitiram concluir que: a) o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo; b) o pedagógico é visto como transferência de conteúdo; c) segundo suas representações os professores não consideram a formação pedagógica como base para a docência, mas sim os saberes da área específica da sua formação profissional.

Estes achados nos põem desafios de investigar modos de trabalhar a formação e a prática do docente de Educação Superior que permita a produção e a mobilização de saberes situados na docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU. M. C. T. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em**

aula: prática e princípios teóricos. São Paulo: Cortez, 1983.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Azevedo Quixadá. **Docentes para a Educação Superior**: processos formativos. Campinas, SP – Ed. Papirus, 2010, p. 71-100.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org). Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões. In. CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E. **Temas e textos em metodologias do ensino superior**. Campinas. Papirus, 2001.

_____. **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Docência universitária: a aula em foco. In. TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez e Mackenzie, 2005.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social***:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores (Transcrição e tradução de José C. Libâneo). In: **ANPED**, 19ª Reunião Anual, Caxambu – MG, 1996.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Afonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro. PUC – RIO, 1999. (mimeo).

_____. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Trabalho e saber: A interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, W. (Org). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.53-70.

_____. Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação** V. 12, n° 48, Ijui: Unijuí, 1997, p.7-36.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, V. 9, n° 1, Goiânia: UCG, 2006, p.67-81.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor. In. NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: **Cartografia do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença Pedagógica**, vol. 6, n° 34, jul/ago 2000. Belo Horizonte, 2000, p. 5-15.