

Autores

Adriana Rocha **Maciel**
Ana Cláudia Pavão **Siluk**
Ana Lucia **Buogo**
Clarissa Eckert **Baeta Neves**
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho**
Cleoni Maria Barbosa **Fernandes**
Cecília **Broilo**
Délcia **Enricone**
Denise B. C. **Leite**
Dorilda **Grolli**
Elena Maria Billig **Mello**
Elizabeth Diefenthaler **Krahe**
Fátima Terezinha Lopes da **Costa**
Ivone Assunta **Cortelletti**
Jacira Cardoso de **Moreira**
Lia Bergamo **Becker**
Lucia Maria Baiocchi **Amaral**
Liane Beatriz M. **Ribeiro**
Mari Margarete dos Santos **Forster**
Maria Cecília Lorea **Leite**
Maria da Graça **Ramos**
Maria Estela Dal Pai **Franco**
Maria Fani **Scheibel**
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão**
Maria Isabel da **Cunha**
Marília Costa **Morosini**
Marlene **Grillo**
Maurivan Guntelz **Ramos**
Merion Campos **Bordas**
Nágila **Giesta**
Nilva Lúcia Rech **Stedile**
Rosa Maria Locatelli **Kalil**
Silvana **Lehenbauer**
Sílvia **Isaia**
Solange **Longhi**
Valeska Fortes de **Oliveira**

Colaboradores no Glossário

Ana Maria Souza e **Braga**
Arabela **Oliven**
Claus Dieter **Stobaus**
Juan Jose Morino **Mosquera**
Margareth **Axt**
Marlis **Polidori**
Maria Beatriz **Luce**
Maria Emilia do Amaral **Engers**
Ricardo **Rossato**

ISBN 85-87455-33-8



ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Marília Costa Morosini org.

Marlene Correro Grillo
Maria Estela Dal Pai Franco
Maria Isabel da Cunha
Sílvia Maria de Aguiar Isaia
FAPERGS / RIES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA / MARÍLIA COSTA

MOROSINI ... [ET AL.]. – PORTO ALEGRE : FAPERGS/RIES, 2003.

434p. : il. ; 16x23cm.

ISBN 85-87455-33

1. Pedagogia universitária. 2. Educação superior. 3. Ensino no Brasil.
4. Enciclopédia 5. RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior. I. Morosini, Marília Costa.

CDU 378(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

REVISÃO

Albino Pozzer – Glossário

Marilene Scalabrim Rodrigues – Partes I e II

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marília Costa Morosini – ULBRA/UFRGS – Presidente

Marlene Correro Grillo – PUCRS

Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS

Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM

AUTORES

Adriana Rocha **Maciel** - FSG

Ana Claudia Pavão **Siluk** - UNICRUZ

Ana Lucia **Buogo** - UCS

Clarissa **Baeta Neves** - UFRGS

Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho** - UNICRUZ

Cleoni Maria Barboza **Fernandes** – UNISINOS

Cecília **Broilo** - UNISINOS

Délcia **Enricone** - PUCRS

Denise **Leite** – UFRGS

Dorilda **Grolli** - ULBRA

Elena Maria Billig **Mello** - UNICRUZ

Elizabeth Diefenthaler **Krahe** - UFRGS

Fátima Terezinha Lopes da **Costa** - UNICRUZ

Ivone Assunta **Cortelletti** - UCS

Jacira Cardoso de **Moreira** - UNICRUZ

Lia Bergamo **Becker** - UNISINOS

Lucia Maria Baiocchi **Amaral** - UNICRUZ

Liane Beatriz M. **Ribeiro** - UCS

Mari Margarete dos Santos **Forster** - UNISINOS

Maria Cecília Lorea **Leite** - UFPel

Maria da Graça **Ramos** - UFPel

Maria Estela Dal Pai **Franco** - UFRGS

Maria Helena Menna Barreto **Abrahão** - PUCRS

Maria Fani **Scheibel** - ULBRA

Maria Isabel da **Cunha** - UNISINOS

Marília Costa **Morosini** – ULBRA

Marlene Correló **Grillo** – PUCRS

Maurivan Guntelz **Ramos** - PUCRS

Merion Campos **Bordas** – UFRGS

Nágila **Giesta** - FURG

Nilva Lúcia Rech **Stedile** – UCS

Rosa Maria Locatelli **Kalil** - UPF

Silvana **Lehenbauer** - ULBRA

Silvia Maria Aguiar de **Isaia** – UFSM

Solange **Longhi** - UPF

Valeska Fortes de **Oliveira** - UFSM

COLABORADORES NO GLOSSÁRIO

Ana Maria Souza e **Braga** - UFRGS
Arabela **Oliven** - UFRGS
Claus Dieter **Stobaus** - PUCRS
Juan Jose Morino **Mosquera** - PUCRS
Margareth **Axt** - UFRGS
Marlis **Polidori** - UFRGS
Maria Beatriz **Luce** - UFRGS
Maria Emilia do Amaral **Engers** - PUCRS
Ricardo **Rossato** - UFSM/UPF

AUXILIARES DE PESQUISA

Doralisa Rodrigues de Oliveira - Bolsista IC/Ulbra – 2003
Grace Freitas– Bolsista IC/Fapergs – 2002
Priscila Verdum– Bolsista IC/Fapergs – 2003
Thaís Campos Teixeira – Bolsista AT/CNPq - 2003

EDIÇÃO

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

SUMÁRIO

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: apresentação..... 11

Marília Morosini

1. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

CAPÍTULO UM

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: movimentos e energias..... 25

Maria Isabel da Cunha

CAPÍTULO DOIS

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FURG..... 37

Nágila Giesta

CAPÍTULO TRÊS

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PUCRS

Pedagogia Marista na PUCRS..... 47

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Pedagogia Universitária na PUCRS: história de um percurso..... 71

Marlene Grillo, Délcia Enricone, Maurivan Guntzel Ramos

CAPÍTULO QUATRO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UCS..... 79

Ana Lucia Bogo, Nilva Lúcia Rech Stedile, Ivone Assunta Cortelletti,
Liane Beatriz M. Ribeiro

CAPÍTULO CINCO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFPEL..... 95

Maria Cecília Lorea Leite, Maria da Graça Ramos

CAPÍTULO SEIS

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFRGS

Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção 111

Maria Estela Dal Pai Franco, Elisabeth Diefenthaler Krhae

Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias 131

Merion Campos Bordas

CAPÍTULO SETE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ULBRA

Dorilda Grolli, Silvana Lehenbauer, Maria Fani Scheibel 137

CAPÍTULO OITO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNICRUZ

Jacira Cardoso de Moreira, Claudia Regina Rodrigues de

Carvalho, Elena M.^a Billig Mello, Fátima Terezinha Lopes

da Costa, Lucia M.^a Baiocchi Amaral 151

CAPÍTULO NOVE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNISINOS

Lia Bergamo Becker, Cecília Broilo, Mari M. dos Santos

Forster 171

CAPÍTULO DEZ

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UPF

Solange Maria Longhi, Rosa Maria Locatelli Kalil 179

CAPÍTULO ONZE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: caminhos

Denise Leite 189

CAPÍTULO DOZE

ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

Clarissa Eckert Baeta Neves 199

2. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NUM MUNDO GLOBAL

CAPÍTULO TREZE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E CAMPO DE CONHECIMENTO: RIES –

Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior 219

Marília Morosini

CAPÍTULO CATORZE

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: um olhar por dentro 229

Marlene C. Grillo, Cleoni M. B. Fernandes

CAPÍTULO QUINZE

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: tramas na tessitura 241

Silvia Maria de Aguiar Isaia

CAPÍTULO DEZESSEIS

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, saberes acadêmicos e demandas

Profissionais 253

Valeska Fortes de Oliveira

CAPÍTULO DEZESSETE

PROFESSORES DE LICENCIATURA: concepções de docência 263

Silvia Maria de Aguiar Isaia

CAPÍTULO DEZOITO

FORMAÇÃO NA DOCENCIA UNIVERSITÁRIA E REDES VIRTUAIS DE

CONHECIMENTO 279

Adriana Rocha Maciel, Ana Claudia Pavão Siluk

3. GLOSSÁRIO 281

PROFESSORES DE LICENCIATURA: concepções de docência

Silvia Maria de
Aguiar Isaia*



1. Formação do Formador: campo da pesquisa

A partir de 1999 iniciou-se uma pesquisa¹ voltada para os professores de licenciatura, delimitando, para este relato, professores de uma IES federal do interior do Rio Grande do Sul, tendo por tema *as concepções de docência por eles construídas*.

O intuito desta pesquisa é marcado pela questão da formação de professores e, mais especificamente, a formação do formador de professores que atuarão ou atuam na educação básica. Com base nos resultados já levantados, Isaia (2000, 2002 a) é possível perceber que ações formativas voltadas para os egressos dos cursos de licenciatura, apesar de necessárias, não dão conta das questões inerentes à educação básica. Isto porque muitos de seus condicionantes encontram-se na mentalidade dos docentes das licenciaturas que parecem não ter consciência de sua função de formadores.

É necessário, portanto, um esforço investigativo, voltado para os professores de licenciatura, buscando entender sua trajetória institucional/profissional e como a mesma pode ser um condicionante para o modo como concebem a docência e consequentemente como contribuem com a formação de seus alunos.

Neste sentido, o texto procura discutir conceitos inerentes ao tema como: concepções de docência, processo formativo, conhecimento específico e conhecimento de ser professor, sentimentos inerentes à docência, relação entre vida pessoal e profissional, desembocando na dimensão pessoal da docência e sua relação com o processo identitário. Conceitos estes que, tramados com achados teóricos, referem-se a professores concretos engajados em construir sua formação, ao mesmo tempo em que são condição para a formação de seus alunos.

Tendo esse objetivo como meta, opta-se por um contexto institucional específico, delimitando dentre seus cursos, aqueles de licenciatura, envolvendo os

* Graduada e Mestre em Filosofia/UFSM. Prof.^a do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM. Dr.^a em Ciências Humanas/UFRGS. Pesquisadora produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Trajetórias de Formação. Membro da RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior.

¹ O professor de licenciatura e a docência: Reflexões e posicionamentos ao longo da carreira – Pesquisa Interinstitucional financiada pelo CNPq e apoiada pela FAPERGS.

curso de: física, matemática, química, biologia, história, educação física, educação especial, música, filosofia e pedagogia.

A investigação constou de duas fases, sendo que na primeira participou expressiva maioria dos professores da IES escolhida, selecionados a partir de dois critérios: a) responsáveis por disciplinas específicas do curso em que atuam; b) enquadrados no curso em que mais se coaduna com sua formação.

Para este contingente, formado por 161 professores correspondendo a 67% dos docentes envolvidos com as licenciaturas, foi aplicado um questionário², visando mapear a trajetória institucional e o posicionamento preliminar frente à formação e a docência.

A segunda fase contou com um representante de cada licenciatura, selecionado a partir dos critérios: a) ter mais de dez anos de experiência docente; b) ser responsável por disciplina específica do curso. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada³ permitindo que os mesmos narrassem suas vidas profissionais.

2. Formadores e as Concepções de Docência: Discussão de Conceitos e Resultados Empíricos

Partindo do tema escolhido, optou-se por tramar os resultados empíricos e conceituais, construindo um tecido investigativo em que dados quantitativos (questionários) e dados qualitativos (entrevistas), envolvendo indicação e narrativas, dialogam com achados teóricos.

Levando em conta os resultados da primeira fase da pesquisa e sua estruturação, Isaia (2002 a), busca-se discutir as possíveis concepções de docência que esses professores apresentam, bem como a repercussão das mesmas no processo formativo desses sujeitos e de seus alunos.

Parte-se, para tanto, do entendimento de que as concepções de docência dos professores comportam dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Estas concepções brotam da vivência, apresentando componentes explícitos (diretamente percebidos) e implícitos (indiretos, ocultos), bem como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. Seu sentido é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por

relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. (ISAIA, 1992; 1996; 2002 b)

Assim, o modo como os professores percebem a si mesmos, seu próprio fazer pedagógico, os alunos, os colegas, a cultura acadêmica mais ampla em que estão inseridos e a instituição em que atuam é orientado pelas concepções de docência que vêm construindo ao longo da carreira. (ISAIA, 2001)

Quanto aos processos formativos, tomando por referência os estudos de Marcelo (1999), entende-se os mesmos como um processo amplo que engloba tanto desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos. Estes, como sujeitos ativos, são responsáveis por sua própria formação, entendida como (trans) formação. Deste modo, a formação deixa de ser vista como um processo meramente operado por agentes externos, passando a envolver de forma inter-relacional:

- ações formativas desenvolvidas ou ativadas conscientemente pelos próprios professores ou futuros professores;
- ações formativas orientadas por professores responsáveis pela preparação de futuros profissionais da educação;
- ações formativas a partir da interação com outros professores ou futuros professores;
- contextos específicos onde a formação se desenvolve (os próprios professores, as instituições de ensino onde atuam os alunos a quem ensinam, o conteúdo desenvolvido).

Logo, o que se designa por formação e, mais especificamente, de professores, compreende um processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os sujeitos que estão se preparando para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. A finalidade da mesma orienta-se para aquisição de competências profissionais, no caso dos que estão se preparando (futuros professores), e aperfeiçoamento ou enriquecimento destas competências nos docentes implicados em tarefas de formação.

É importante salientar-se a natureza social da formação. Os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Mas, fundamentalmente, a formação não é um processo que acaba nos professores. Ela para ser efetiva precisa ir além, em direção a qualidade do ensino que os alunos recebem. Em última análise, são eles os beneficiários das atividades formativas em que os professores estão implicados ao longo do exercício docente.

Pelo entrelaçamento dos dados, das duas fases da investigação, emergiu passo a passo, *demarcadores* oriundos das vozes dos professores, tendo por eco suas escolhas no questionário. As falas escolhidas foram aquelas que apresentavam maior significância para evidenciar a existência do demarcador escolhido. Das vozes ilustrativas procurou-se apenas fazer correções de ordem lingüística, não

² Questionário elaborado para a primeira fase da pesquisa, contando com questões preferencialmente fechadas e com algumas abertas. A construção e análise do mesmo foram orientadas pelos seguintes indicadores: a) Características pessoais; b) Formação acadêmica; c) Trajetória profissional; d) Produção acadêmico-científica; e) Apreciação da docência.

³ A entrevista semi-estruturada contou com uma matriz contendo os indicadores que orientaram o diálogo: a) Início da trajetória; b) Modos de ensinar ao longo do tempo; c) Marcos significativos da carreira docente; d) Apreciação da docência.

implicando na alteração do conteúdo das mesmas. Os nomes apresentados para cada professor são fictícios.

Destacaram-se três demarcadores: Implicação com a docência, Centração na área específica de conhecimento e Dimensão pessoal da docência.

Estes, apesar de apresentarem-se de forma sequencial, na real dinâmica da trajetória docente dos professores, encontram-se intrinsecamente relacionados. Além do mais, cada demarcador desdobra-se em componentes que dão conta de sua dinâmica própria, conforme é explicitado no quadro abaixo:

DEMARCADORES	COMPONENTES
Implicação com a docência	<ul style="list-style-type: none">• Realização pessoal e profissional• Sentido de geratividade• Sentido ético• Sentido cognitivo
Centração na área específica de conhecimento	<ul style="list-style-type: none">• Para além da reprodução• Sólido domínio do conhecimento específico• Fraca vinculação com a realidade escolar• Dicotomia entre área específica e pedagógica
Dimensão pessoal da docência	<ul style="list-style-type: none">• Sujeito auto-reflexivo• Unidade pessoa-professor• Pessoa concreta e suas circunstâncias• Processo identitário

A seguir será apresentado cada um dos demarcadores, buscando-se entremear as vozes dos professores, suas escolhas, a voz da pesquisadora e dos autores que dão sustentação aos achados.

2.1. Implicação com a Docência

Este primeiro demarcador envolve dois conceitos fundamentais, um voltado para a área dos sentimentos e outro para a atividade educativa-formativa específica aos professores. Apesar da diferenciação funcional, ambos conceitos integram-se estruturalmente na vida profissional dos docentes participantes.

A implicação, conforme denominação de Heller (1982) é um dos componentes inerentes a constituição do sujeito humano, sendo os outros dois o pensar e o agir. O tripé sentir, pensar e agir faz parte de um sujeito unificado e não alienado. Entretanto, no mundo atual, por inúmeros condicionantes históricos, sociais e culturais, o sujeito encontra-se fragmentado e alienado do mundo da vida. A vida universitária, como reflexo das demais dimensões existenciais, não valoriza os sentimentos, entendendo-os como responsáveis por dificultarem a razão, vista como elemento primordial da produção acadêmico-científica, fragmentando assim a totalidade do sujeito professor.

A lógica da dicotomia razão-sentimento, é contudo negada por vários autores, entre eles, Heller (1982), Ulich (1985), Maturana (2001), Gardner (1999), Isaia (1992, 1996, 2002 a, 2002 b) o que permite salientar a função integradora e valorativa dos sentimentos na atividade docente. Esses podem ser entendidos como implicação - envolvimento de uma pessoa consigo mesma e com as outras pessoas e como uma situação - compreendendo o reflexo apreciativo das relações que mantém. Envolve não a estruturação do mundo, próprio da razão, mas o sentido desta. A estruturação compreensível do mundo, isolada de seu sentido, é alienante e desumanizadora. Razão e sentimento integrados permitem aos professores darem sentido e significado a suas ações formativas-educativas, tornando-as fatos de realização pessoal e profissional.

A docência, aqui entendida, vai além da sala de aula, envolvendo todas as atividades acadêmicas-educativas desenvolvidas pelos professores, com vistas a ações formativas.

Voltando aos sentimentos é clara a implicação dos professores participantes em relação à docência. Tal envolvimento já aparece na primeira fase da pesquisa quando esses, em sua maioria, demonstram um elevado grau de satisfação com a docência, evidenciado na afirmativa de que a escolheriam se fossem novamente iniciar sua vida profissional. Entre as principais justificativas para tal escolha encontram-se a possibilidade de realização profissional, o comprometimento com o ensino e o gosto pelo envolvimento com os alunos. Justificativas estas que apontam, mesmo que preliminarmente, para a docência como fator de realização pessoal e profissional. Tal posicionamento já havia sido constatado por Isaia (1992) com docentes da mesma instituição.

Nesta mesma direção pode-se ouvir as falas de alguns professores:

[...] coisa tão relevante que sou fundamentalmente um professor, eu gosto do que faço e entendo que através da atividade do professor eu tenho realmente uma tarefa que pode ser significativa [...] Prof. Felipe

[...] eu não me imagino fazendo outra coisa [...] eu consegui me apaixonar de novo [...] pelo o que estou fazendo [...] fico com uma gana enorme de continuar a trabalhar [...] Prof. Flávio

[...] a gente está sempre aprendendo e tem muito o que aprender, acho que ser professor vale a pena [...] Profª. Bárbara

Continuando a escutar as vozes dos professores é possível distinguir-se vários outros sentidos para este sentimento e que, de algum modo, já indiretamente aparecem nas justificativas apresentadas a partir dos questionários. Um envolve o prazer em conduzir os alunos ao longo de sua aprendizagem, ajudando-os a se desenvolverem, indicando um forte sentido de geratividade. Este, segundo o ideário de Erikson (1985), compreende o compromisso do professor em cuidar dos alunos aos quais está vinculado, sentindo-se assim responsável por eles.

Esta inclinação para a geratividade pode ser demonstrada nas falas a seguir:

[...] eu acho que o prazer na docência se transforma nisso que tu dá conta de que tens que fazer alguma coisa para o outro crescer, para orientar as pessoas e não só pelo teu prazer. Prof. Flávio

[...] as experiências mais significativas que eu tive ao longo do tempo foram de conseguir despertar o interesse pela disciplina [...] minha mensagem foi captada por alguém [...] meu trabalho foi decisivo para eles terem boas oportunidades [...] Prof. Felipe

[...] sempre tive grupos de estudos antes [...] é um dos trabalhos que me traz mais satisfação, porque eu vejo estes meus estudantes se encaminhando. Prof. Mateus

A geratividade, contudo, compreende certa dose de autoridade que não se confunde com autoritarismo, pois envolve o uso consciente da responsabilidade frente à condução de pessoas e, no presente caso dos alunos. Os professores gerativos não se eximem da condução pedagógica, considerando-a sua obrigação, o que implica no *sentido ético* da docência, como pode ser percebido nas falas abaixo:

[...] eu tenho que dar um curso que tenha uma certa integridade moral entende, que não seja um processo de dedução [...] ou de exclusão [...] tentando criar as melhores condições para ele ser um profissional [...] Prof. Flávio

[...] um professor tem que ter estatura moral na sala de aula, se ele não for reconhecidamente uma pessoa honesta, ele jamais vai ter o controle de seus alunos [...] tem que ter credibilidade [...] Prof. Felipe

[...] essa formação universal [...] que é até um dever de consciência, porque eu gostaria que meus alunos tivessem as melhores oportunidades que estudantes jovens [...] pudessem ter. Prof. Felipe

Na primeira fase os professores já deixavam claro o sentido ético ao escolherem majoritariamente como competências indispensáveis à prática pedagógica, o *compromisso com o desenvolvimento do outro* e a *honestidade intelectual e pedagógica*, indicando um alto nível de comprometimento educacional.

Outro sentido volta-se para o processo de lidar ou mediar conhecimento da área específica, indicando a forte implicação dos professores com a *dimensão cognitiva* da docência. O sentimento aí predominante pode-se caracterizar, conforme Heller (1982) em curiosidade ou admiração intelectual e que Isaia (1996) denominou de empolgação por conhecer e ensinar. Este sentimento pode ser percebido nas vozes abaixo:

[...] eu trabalho com literatura que é uma coisa que me dá muito prazer [...] trabalho com o que gosto de fazer, Eu trabalho me divertindo." Prof.^a. Laura

[...] é muito comum eu entrar na sala de aula, começar a falar de um assunto e apresentar aquele assunto de uma maneira que eu jamais fiz [...] e que eu consegui ser bem sucedido no que eu queria passar [...] de repente eu termino um raciocínio e eu mesmo me arrepio [...] Prof. Felipe

[...] este é o melhor momento da minha carreira, em função sobretudo de eu estar conseguindo ter projetos de pesquisa [...] que possibilitam que a gente já tenha algum conhecimento formado [...] Prof. Eduardo

[...] o único desafio que eu tenho é este, a preocupação de estar pesquisando sempre, de estar estudando, imaginando as dificuldades que os alunos vão ter. Prof. Mateus

2.2. Centração na Área Específica de Conhecimento

Como já havia sido constatado na primeira fase da pesquisa, os professores voltam-se prioritariamente para os conhecimentos específicos de sua área, tendo por meta possibilitar aos alunos uma sólida formação no domínio específico, sinalizando para a dificuldade dos docentes em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é necessária para quem está vinculado à formação de professores. Além de produzir sobre uma área de conhecimento específico, cabe ao professor de licenciatura produzir o conhecimento de como ser professor.

Instala-se aí a questão sobre qual a destinação dos cursos de licenciatura: formar especialistas, formar professores ou ambos? (MAZZOTI, 1993)

Para a maioria dos professores, a questão da formação pedagógica é mais discursiva do que concretização prática. Ao serem indagados sobre a necessidade de formarem professores, concordam com a mesma, mas suas estratégias pedagógicas continuam voltadas para o conhecimento específico da área, conforme atestam suas vozes:

[...] vínculo entre treinar para a pesquisa, ter um bom domínio de conteúdo [...] do que se produz e como é que se faz para trabalhar com esse material [...] Prof.^a. Helena

[...] minha preocupação é com o específico, principalmente leitura e produção de sentido [...] Prof.^a. Laura

[...] eu preciso ter claro para mim [...] a lógica do campo de conhecimento que eu estou trabalhando, se eu consigo mapear tudo isso [...] depois ver como eu transformo isso em processo de aprendizagem dos meus alunos. Prof. Flávio

Mesmo circunscrita ao conhecimento específico, a preocupação dos professores é oferecer *oportunidade para além da reprodução*. Estão conscientes da necessidade de não fragmentar os conhecimentos, de ajudar o aluno a apropriar-se do processo de produção dos mesmos, de aprender a pensar, de ser capaz de discernir o relevante em meio ao supérfluo, conforme atestam as vozes abaixo:

[...] mas meu interesse maior é que o aluno adquira o hábito de pensar [...] entenda o que ele está aprendendo [...] aprender a pensar [...] Prof. Mateus

[...] nosso problema hoje não é mais escassez de informação, é o contrário [...] e o drama do aluno é detectar o que tem relevância [...] hoje quem consegue [...] é uma espécie de genuíno papel de liderança [...] Prof. Flávio

[...] se a gente perde a visão conjunto, vai para a sala de aula ensinar um tópico separado do outro, você nunca sabe porquê [...] e o professor que tem uma boa formação, ele sabe dizer para os alunos [...] (Prof. Felipe)

Os posicionamentos acima, parecem apontar para professores engajados em uma pedagogia universitária, orientados preferencialmente para a formação de especialistas, capazes de atingir um entendimento genuíno (GARDNER, 1999) em seu domínio específico.

Os professores, de modo geral, entendem que uma sólida formação em conteúdo específico é condição para a formação de futuros mestres, mas reconhecem que suas práticas têm fraca *vinculação com a realidade da educação básica*, especialmente em uma IES federal onde o regime de trabalho é preferencialmente a dedicação exclusiva, enclausurando, de alguma forma, os docentes no espaço da academia e distanciando-os da realidade da educação básica. Neste sentido, a maioria dos 161 docentes, participantes da primeira fase da pesquisa, tem uma escassa vinculação com a realidade para a qual formam. A ligação que mantém é preferencialmente via projetos de pesquisa e de extensão, em número reduzido frente ao contingente total dos professores das licenciaturas. Menos da metade deles teve vinculação com a educação básica, constituindo-se em um período que varia de um a cinco anos, denotando uma rápida passagem pelo sistema escolar. Estes dados são interessantes na medida em que uma das questões que pode ser colocada é se a experiência pessoal em educar crianças e adolescentes pode favorecer uma consciência maior sobre o tipo de transposição didática que os cursos de licenciatura precisariam oferecer. Será que sem uma vinculação mais efetiva os professores sentem-se responsáveis pela qualidade da formação que oferecem e sua adequação a realidade escolar?

Neste sentido os professores entrevistados assim se manifestam:

[...] nós estamos lá excessivamente preocupados com as questões de conteúdo, o conhecimento específico da área [...] temos uma vinculação muito fraca com o ensino. Prof. Flávio
[...] ninguém prepara ninguém para dar aula. Você dá para um indivíduo instrumentos que ele vai usar pela vida inclusive em sua prática docente [...] Profª. Laura

[...] a relação da licenciatura mesmo com o professor da escola, com a escola mesmo, para mim é uma coisa [...] quase inexistente. Prof. Mateus

[...] o essencial na formação do professor [...] é ele [...] adquirir o conhecimento específico [...] em profundidade em

qualidade muito maior [...] tem que ter mais conhecimento guardado do que ele utiliza [...] Prof. Felipe

A evidente contração dos professores na área específica, sinaliza para a dificuldade dos mesmos em conscientizar-se de que a dimensão pedagógica é indispensável à prática de quem está vinculado à formação de professores. Esta dicotomia entre área específica e pedagógica também tem sido apontada por vários pesquisadores, entre estes, Gatti, 1992; Santos, 1997; Fernandes, 2000; Masetto, 2000; Marcelo, 1999; Isaia, 2002 a. Não basta apenas ensinar conteúdos específicos, relativos às diversas áreas do conhecimento, mas é preciso propiciar o conhecimento de ser professor nestas e em outras áreas.

Como eco ao posicionamento acima, é possível encontrar-se docentes que reconhecem a importância da vinculação com a realidade escolar para a formação de professores, conforme atestam suas vozes:

[...] uma das preocupações que eu tenho tido é de chegar mais perto da comunidade através de projetos de pesquisa, de projetos de extensão, de ensino [...] Prof. Mário

[...] professor se forma na sala de aula. Prof. Mário

[...] uma das queixas do aluno tem é que a teoria é uma e a prática é outra [...] eu procuro mostrar esta prática para eles [...] eles vão para a sala de aula como observadores, eles ajudam os professores [...] Profª. Patrícia

[...] eu faço questão que meus alunos pensem no conteúdo para o trabalho em sala de aula [...] Profª. Helena

As vozes apresentadas refletem o que os estudiosos da área vêm propondo, ou seja, a necessidade dos professores de licenciatura, em sua atividade docente, articularem conhecimentos específicos e formativos com a realidade concreta da escola e com as experiências e conhecimentos que os professores, dessa realidade, dispõem a partir das suas práticas. (GATTI, 1997; SANTOS, 1997)

2.3. Dimensão Pessoal da Docência

Os estudos voltados para o professor como pessoa (ABRAHAM, 1986, 1987; NOVOA, 1992) tem demonstrado que esse só pode ser concebido na unidade pessoa/profissional. A separação destas duas dimensões é artificial e pode levar a alienação do professor tanto como pessoa quanto como profissional.

O eu pessoal e profissional constituem-se a partir de uma integração estrutural, representada pelo que Abraham (1987) denomina de *mundo subjetivo*, formado por um complexo em que elementos conscientes e inconscientes são responsáveis pelas dinâmicas a partir das quais a pessoa dos professores e estes como identidade grupal dão sentido e valor às situações que vivenciam e às relações intersubjetivas que estabelecem com outros que lhes são significativos (alunos, colegas, administração universitária e cultura acadêmica de modo geral).

Mesmo via questionário, o grupo de professores demonstrou estar consciente da integração entre pessoa e profissional, tanto que ao referirem-se aos marcos significativos de sua formação docente e de suas experiências pessoais de vida, apontaram a influências familiares e profissionais fazendo parte de ambas as dimensões. É representativo deste posicionamento a afirmativa de um professor: "Sou gente, um todo, não posso ser uma coisa no âmbito pessoal e outra no profissional. Como homem sou profissional da educação onde e quando quer que esteja".

Dentro deste posicionamento, os resultados da pesquisa estão fortemente marcados pela *dimensão pessoal* do professor na medida em que este se vê como sujeito de sua docência, ao mesmo tempo em que é capaz de distanciar-se dela, tornando-a objeto de suas reflexões.

Ao longo das entrevistas foi possível perceber como os professores estão inteiros na atividade docente, constituindo-se pelas *marcas da vida e da profissão*.

Vida pessoal e profissional estão entremeadas em suas falas, indicando a inutilidade de se estudar o professor dissociado da pessoa.

[...] minha vida pessoal está entremeadada com a minha profissão [...] eu não consigo separar, eu sou, onde eu estiver eu sou professor, eu sou pesquisador e eu sou indivíduo. Prof. Felipe
[...] a minha profissão sou eu, eu sou também minha profissão eu estou inteiramente naquilo [...] não é a única coisa que eu faço na vida, mas uma das coisas mais importantes [...] Profª. Laura

Contudo, na perspectiva de Abraham (1987), o professor é, em grande parte dos estudos, ignorado como pessoa, com necessidades, problemas, limitações, ansiedades e tensões, sendo tratado como uma abstração.

Corroborando com o posicionamento de Abraham, a análise do conteúdo das falas dos professores aponta para a necessidade de considerá-los na dimensão pessoal, uma vez que a docência constitui-se em uma dinâmica que envolve, entre outros componentes, necessidades, problemas, limitações, crises e conflitos, conforme se constata nas vozes a seguir:

[...] eu acho que a minha vida, não sei, eu tenho gostado mais [...] depois de ter passado por essas crises [...] as minhas crises profissionais e as minhas expectativas profissionais tiveram repercussões muito fortes na vida pessoal e vice-versa. Prof. Flávio
[...] muitos frutos bons, muitas realizações de objetivos e também muitos contratempos, muitos fracassos até porque não dizer, mas ao longo do tempo eu tenho reforçado cada vez mais a minha disposição em ser professor [...] Prof. Felipe
E isso serviu de entrave, não foi ninguém que me travou. Fui eu mesma, a minha maneira de ser, a minha maneira de pensar o que é um curso superior [...] Profª. Laura
[...] o maior desafio foi a saúde, muito trágica, afetou porque eu tive que parar [...] não consegui mais publicar nada [...] assumi

mais aulas para os colegas poderem se aperfeiçoar [...] Profª. Bárbara

No estudo realizado buscou-se dar voz aos professores, procurando escutar o modo como interpretam o desenrolar da docência, reconhecendo-se ao longo da mesma.

[...] eu percebi que eu mudei muito ao longo de todo esse tempo [...] foi uma mudança que foi se dando porque eu tinha uma direção [...] eu tenho necessidade de estar mudando e, como professor, eu acho que é essencial, porque senão a gente começa a ser parte da história e deixa de ficar fazendo história. Prof. Mateus

[...] ao longo do tempo eu tenho reforçado cada vez mais a minha disposição de ser professor [...] e um professor melhor [...] sem perder de vista os meus objetivos [...] Prof. Mateus
[...] eu estava muito vinculada a uma visão de que precisava mudar o mundo, agora não acho [...] acho que a gente vai atuando da melhor forma possível, acho que foi uma mudança pessoal também de como encarar as coisas [...] de como ser mais maleável [...] de respeitar mais as diferenças. Profª. Helena

Desta escuta depreende-se que os professores estão conscientes de seus processos identitários, uma vez que se dão conta das transformações ocorridas ao longo do tempo e os ganhos qualitativos alcançados em termos de atividade docente.

O processo identitário é aqui entendido como um processo de formação, em que o professor se reconhece ao longo de toda a trajetória, formando-se e transformando-se em interação com os outros que lhes são significativos (alunos, colegas, comunidade acadêmica). Neste processo estão envolvidas *identidade pessoal*, vista como um sistema de múltiplas identidades, sendo, portanto, a organização dinâmica desta diversidade e *identidade profissional* que abarca todo o processo percorrido ao longo da carreira docente.

Conforme Nóvoa (1992), o processo identitário da profissão docente compreende um espaço-tempo em que cada professor produz sua docência. Este processo é sustentado pela adesão do docente a princípios, valores, projetos e investimentos nas potencialidades dos alunos, pela maneira de se conduzir na sala de aula e pela autoconsciência decorrente da reflexão que ele faz de sua própria prática.

Nessa direção assim se manifestam os professores:

[...] não negocio meus princípios em situação nenhuma, então isto cria dificuldades e eu levo para minha vida profissional estes princípios [...] como eu sou um em todos os aspectos, eu trago para dentro da sala de aula [...] Prof. Felipe

[...] a mudança pessoal foi que, sentindo essa evolução gradativa, eu também tive que me adaptar. E isso faz com que adquira experiência [...] cada vez mais, de uma forma eficiente, no sentido de reconhecer onde existem as potencialidades de cada aluno e onde estas poderão ser melhor encaminhadas e aproveitadas depois. Prof. Alberto

3. Concepção de Docência em Construção

Tendo em vista os resultados encontrados, é possível constatar-se que os professores, apesar de estarem conscientes da docência que exercem, não estão conscientes na mesma medida, de sua função de formadores e de que não possuem preparação específica para exercerem o magistério superior.

Ser professor do ensino superior é uma conquista paulatina ao longo da carreira docente. Os professores se constituem como tal na medida em que oportunizam a formação de seus alunos.

Tendo em vista a frágil consciência da formação que possuem e da que oferecem, estudos como estes encontram espaço na discussão levantada sobre a educação superior.

Partindo da perspectiva de Marcelo (1999) de que o processo formativo envolve um esforço consciente por parte dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) as reflexões propiciadas ao longo da pesquisa e mais precisamente neste tópico, procuram evidenciar elementos que possam contribuir para uma tomada de consciência dos sujeitos participantes sobre o conhecimento de *ser professor*.

Em termos de concepções de docência, percebe-se que as mesmas comportam dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas que brotam da vivência dos professores, envolvendo tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. Neste sentido, essas concepções são atravessadas por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações, relações interpessoais e valorações de cunho ético, em permanente movimento contrutivo ao longo da carreira docente.

Em termos das narrativas dos professores participantes, algumas foram bem construídas, ricas em detalhes, deixando perpassar a complexidade própria à trajetória docente, indicando que os sujeitos das mesmas já estão construindo um caminho de auto-reflexão. Em contrapartida, outras narrativas são pobres em detalhes, não contemplando o posicionamento do professor frente à sua docência, apontando para a possibilidade desses sujeitos não terem uma caminhada de reflexão profissional.

Tendo em vista os demarcadores encontrados salienta-se a emergência dos *sentimentos* como instância dinamizadora da docência, dando-lhe sentido e significado tanto pessoal quanto profissional. Sobre este tema, constata-se a carência de estudos contemplando a docência superior. Grande parte das pesquisas nacionais ou estrangeiras não considera os sentimentos como um dos componentes explicativos da docência.

Os achados parciais dessa pesquisa e aqueles já encontrados por Isaia (1992, 1996, 2002 a, 2002 b) apontam para a necessidade de se investir em pesquisas em que os sentimentos dos professores sejam considerados.

Em relação ao segundo demarcador, constata-se que a docência dos professores envolvidos está ainda centrada na área de conhecimento específico, pouco considerando a realidade escolar e a integração com conhecimentos de natureza pedagógica. Este achado confirma o que já se tinha encontrado na primeira fase desta pesquisa, indicando a necessidade de se investir mais no processo formativo dos docentes de licenciatura, a fim de que se conscientizem de sua função de formadores de futuros professores.

A partir desta constatação, a questão sobre *quem* ou *como* são formados os professores de licenciatura, encontra relevância, pois não adianta apenas investir na formação continuada dos professores que atuam na formação básica, se os cursos superiores responsáveis pela formação inicial dos mesmos não contarem com professores que assumam sua função de formadores. Neste sentido, os resultados advindos desta pesquisa podem representar um espaço possível, a partir do qual sejam traçadas, pelo menos na IES envolvida, estratégias institucionais voltadas para a formação continuada de seus docentes.

Por outro lado, é preciso reconhecer que os professores participantes demonstraram preocupação em ir além da reprodução, instaurando um processo efetivo de apropriação dos conhecimentos da área, por parte dos seus alunos. Consideram como sua função de formadores, possibilitar aos seus estudantes um sólido domínio de conhecimento específico, o que demonstra que, em parte, ocupam-se no processo formativo destes, sem contudo dar-se conta de que o mesmo tem que contemplar, de forma integrada, o domínio específico e o pedagógico.

Quanto ao terceiro demarcador, relativo a dimensão pessoal da docência, destaca-se a postura *auto-reflexiva* de boa parte dos professores. Estes, ao estarem envolvidos no processo de refletir suas trajetórias docentes, podem resignificá-las e transformá-las. Demonstram estarem conscientes de que a trajetória docente percorrida envolve inúmeras transformações pessoais e profissionais, percebendo-se como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor.

A dimensão pessoal, já evidenciada por pesquisas a partir da década de oitenta, continua sendo um dos componentes fundamentais para se compreender a docência e no presente caso, a superior. A profissão docente, como indicam os achados não se esgota na dimensão técnico-científica e, se for assim considerada, poderá levar ao esfacelamento da compreensão que se tem da função do professor e a sua alienação como um dos sujeitos do processo educativo superior.

Possivelmente esta dimensão e a implicação com a docência são as responsáveis pelos professores irem além da dimensão técnica, em direção à pedagógica – formativa, possibilitando aos mesmos serem referência de como ser professor aos seus alunos, instaurando o que se pode denominar *aprendizagem por influência*.

Finalizando, sugere-se que iniciativas voltadas para a formação do formador levem em conta a *dimensão pessoal da docência*, pois ela representa o núcleo central a partir do qual ações auto e hetero formativas poderão ser criadas e incrementadas, dando novo rumo à formação oferecida pelos cursos de licenciatura.

Os professores desses cursos não podem ser vistos como vilões dos problemas enfrentados na educação básica. Entretanto, a qualidade da formação por eles oferecida precisa ser questionada, reestruturada e amparada principalmente em políticas institucionais voltadas para o investimento na formação pedagógica desses docentes.

Referências

- ABRAHAM, A., (Org.) *El docente es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- _____. *O mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedesa, 1987.
- ERIKSON, E. *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- FERNANDES, C. *Formação do professor universitário tarefa de quem?* In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2000.
- GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.81, p.70 – 74, 1992.
- _____. *Formação de professores e carreira*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- ISAIA, S. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino*, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a docência. *Caesura* - Revista da ULBRA, Canoas, n. 8, p. 3-9, 1996.
- _____. O professor de licenciatura e a docência: aportes iniciais. *Caesura* - Revista da ULBRA, Canoas, n.17, p. 43-50, 2000.

_____. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: Morosini, M., (Org.) *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

_____. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, D; POLENZ, T. (Orgs.) *Educação e contemporaneidade. Mudança de Paradigma na Ação Formadora da Universidade*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002 a . p.143-162.

_____. *Professores de licenciatura: concepções possíveis de docência*. Relatório CNPq, 2002 b.

HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontana, 1982.

MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.

MASETTTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2000.

MATURANA, Maturana, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MAZZOTI, B. *Formação de professores: racionalidades em disputa*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 74, nº 177, p. 279 – 308, 1993.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias de vida*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.) *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

ULICH, D. *El sentimiento: introducción a la psicología de la emoción*. Barcelona: Herder, 1985.