

Referências Bibliográficas

- CUNHA, Maria Isabel da (2010). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq.
- ESCOLANO, Agustín B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GAUTHIER, Clermont. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ.
- GHEDIN, Evandro (2006). A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. In: SOUZA, Cecília Rodrigues de. *Educação: discurso e compromisso*. Manaus: Valer, 2006. P. 93-130.
- MONTERO, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional del profesor*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SHULMAN, Lee. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- ZEICHNER, Ken. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em set/2010.

8.2.

Título:

Desafios da docência universitária: entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Carlos, Lígia Cardoso [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]

Resumo:

A educação superior congrega, na sua conceituação, as funções de ensino e pesquisa ao produzir e preservar o conhecimento científico, técnico e cultural. Mesmo assim, é usual no cotidiano acadêmico a dissociação entre essas práticas e o privilégio da pesquisa em detrimento do ensino. Desse modo, as ações identificadas com o ensino são comumente realizadas desagregadas de processos investigativos e entendidas como reprodutoras do conhecimento já consolidado. Apesar de avanços, a recorrente busca por certezas inibe a dúvida intelectual que origina o olhar investigativo e a lógica da especialidade faz com que o conhecimento converta-se em algo fechado, inibidor do diálogo e, conseqüentemente, da possibilidade de outros caminhos e soluções diante das incertezas contemporâneas. A atividade docente, sem ser entendida como uma produção humana situada em um tempo e em um espaço e resultado de contradições, necessidades e desejos, distancia-se da compreensão de que se constitui em processos que podem proporcionar a produção de novos conhecimentos. Essas são algumas das constatações que têm desacomodado nossas práticas acadêmicas e incentivado ações de investigação compreendidas tanto como princípio metodológico do ensino quanto busca de novas aprendizagens e conhecimentos profissionais. Nesse contexto, o simpósio parte dos desafios que vivenciamos na dinâmica de nossas docências no ensino superior e dos enfrentamentos que forjamos aliando nossas experiências na pesquisa e no ensino. A partir das trajetórias profissionais dos proponentes, as quais se desenvolvem em diferentes contextos institucionais e territoriais, abordamos os desafios da docência universitária que se constrói em interface entre os saberes da pesquisa e da docência. Para tanto, agregamos reflexões que percorrem discussões sobre os impactos das ações de pesquisa nas práticas docentes, as relações e/ou cisões entre as atividades de pesquisa e ensino e seus vínculos com a formação profissional, a importância da explicitação de diferentes lugares formativos para a docência universitária, a prática da docência como objeto de investigação e processo de autoformação e a compreensão de que investigar é uma experiência transformadora que põe em jogo a sensibilidade e os sentimentos dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave:

Docência universitária; ensino; pesquisa; formação profissional.

Introdução

A educação superior congrega, na sua conceituação, as funções de ensino e pesquisa ao produzir e preservar o conhecimento científico, técnico e cultural. Mesmo assim, é usual no cotidiano acadêmico a dissociação entre essas práticas e o privilegio da pesquisa em detrimento do ensino. Desse modo, as ações identificadas com o ensino são comumente realizadas desagregadas de processos investigativos e entendidas como reprodutoras do conhecimento já consolidado. Apesar de avanços, a recorrente busca por certezas inibe a dúvida intelectual que origina o olhar investigativo e a lógica da especialidade faz com que o conhecimento converta-se em algo

fechado, inibidor do diálogo e, conseqüentemente, da possibilidade de outros caminhos e soluções diante das incertezas contemporâneas.

Essas são algumas das constatações que têm desacomodado nossas práticas acadêmicas e incentivado ações de investigação compreendidas tanto como princípio metodológico do ensino quanto busca de novas aprendizagens e conhecimentos profissionais. Nesse contexto, o simpósio parte dos desafios que vivenciamos na dinâmica de nossas docências no ensino superior e dos enfrentamentos que forjamos aliando nossas experiências na pesquisa e no ensino. A partir das trajetórias profissionais dos proponentes, as quais se desenvolvem em diferentes contextos institucionais e territoriais, abordamos os desafios da docência universitária que se constrói em interface entre os saberes da pesquisa e da docência. Para tanto, agregamos reflexões que percorrem discussões sobre os impactos das ações de pesquisa nas práticas docentes, as relações e/ou cisões entre as atividades de pesquisa e ensino e seus vínculos com a formação profissional, a importância da explicitação de diferentes lugares formativos para a docência universitária, a prática da docência como objeto de investigação e processo de autoformação e a compreensão de que investigar é uma experiência transformadora que põe em jogo a sensibilidade e os sentimentos dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, apresentam-se os textos abaixo.

8.2.1.

Título:

Licenciatura em pedagogia: o ensino na universidade e a aprendizagem para o exercício profissional

Autor/a (es/as):

Carlos, Lígia Cardoso [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]

Cava, Patrícia Pereira [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]

Resumo:

A proposta de nosso artigo parte de nossas inquietações quanto à formação inicial de professores e as implicações dessa formação na atuação dos futuros profissionais na escola. Diz respeito a pensar o ensino e a aprendizagem na sala de aula universitária como polos de um mesmo contínuo. A nossa experiência docente e de pesquisa com crianças na escola, com professores em formação continuada e com docência universitária revelam os distanciamentos entre esses processos e nos mobilizam a investir na qualificação de nossa docência universitária, bem como contribuir nas reflexões sobre os processos de ensinar e aprender no ensino superior.

Para tanto, discutiremos uma proposta de ensino e pesquisa na qual estamos envolvidas e que

consiste em quatro etapas. A primeira delas refere-se à identificação de situações recorrentes que reconhecemos como problemas da formação inicial; a segunda tem por objeto a análise de nossas estratégias pedagógicas com alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia nas fases de preparação e execução de seus estágios supervisionados; a terceira funda-se na redefinição de nossas estratégias de ensino e, por último, a análise e acompanhamento de estágios supervisionados posteriores.

Apresentaremos aspectos das três primeiras etapas focando os movimentos e exercícios de reflexão acerca do currículo, da prática docente e da problemática social na qual nossas ações estão implicadas. Referimo-nos a um exercício de atitudes investigativas que ocorre em simultaneidade ao trabalho pedagógico, também, ao significado da pesquisa na prática docente como uma ação que possibilita aos professores autogerenciarem sua formação, pondo em diálogo o conhecimento teórico e metodológico e as urgências e desafios do cotidiano universitário.

O artigo tem como foco um projeto de ensino e pesquisa no qual estamos envolvidas e que se propõe discutir algumas situações presentes na formação inicial de professoras do Curso de Pedagogia³ consideradas por nós como problemas da/na formação, além de analisar nossas estratégias docentes diante delas, tendo como perspectiva a sintonia com o exercício profissional nas escolas públicas da região. Esse movimento teve um início despretenso enquanto pesquisa formal, seu vigor originou-se de nossos desafios no cotidiano da docência universitária que, exigindo novas compreensões, respostas e atitudes, nos levou para um caminho mais investigativo da e na sala de aula. Desse primeiro passo surgiram as definições metodológicas e as buscas teóricas que formalizaram a pesquisa.

Considerando como *situações problema* àquelas que carecem de uma intencionalidade pedagógica ou a possuem marcada por fragilidades teórico-metodológicas, tomamos como primeiro encaminhamento de pesquisa realizar um mapeamento dessas situações, tendo como base nosso convívio profissional com as alunas do Curso, principalmente nas fases de preparação e execução de seus estágios supervisionados. Utilizamos como fonte de dados projetos de ensino, relatórios e artigos de final de estágio, reuniões e observações de sala de aula, considerando que os mesmos possibilitam o acesso às escolhas e encaminhamentos tanto discentes quanto docentes.

Prosseguindo à investigação, estamos discutindo e redefinindo nossas ações de ensino, bem como analisando as lógicas que as movimentam nesse propósito de pesquisar sobre nosso ambiente de docência, fortemente implicado com os contextos e as necessidades das escolas em que as alunas exercem suas práticas de ensino. Neste texto apresentamos aspectos desses

³ O Curso de Pedagogia é uma licenciatura que prepara docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

processos e indicamos alguns encaminhamentos em caráter de conclusão para essa fase da pesquisa.

Origens do estudo

A proposta tem como ponto de partida nossa trajetória docente movida por constantes inquietações quanto à formação inicial de professores e as implicações dessa formação na atuação dos futuros profissionais. Uma dessas inquietações diz respeito a pensar o ensino e os processos de aprendizagem na escola e no ensino superior como *pólos de um mesmo contínuo* (MACEDO, 1992, p.xi). A nossa experiência com estágios e nossas pesquisas com crianças na escola, assim como com professores em formação continuada e docência universitária revelam os distanciamentos entre eles.

Nessa perspectiva, consideramos o ensino como uma prática social viva e historicamente situada (PIMENTA, 1997) em que estão presentes o estudo, a documentação, o registro e a reflexão, para além do planejamento de atividades de acordo com os conteúdos previstos nos programas escolares, acrescidas das dimensões pessoais, institucionais e estruturais que envolvem as situações de ensino. Identificamos a necessidade de pensar e registrar sobre o que ensinamos, como ensinamos, quais estratégias utilizamos, nossos sucessos e equívocos e, por outro lado, salientamos, também, o pólo do aprender, ou seja, identificar e compreender o modo como os alunos manifestam apropriações e repercussões do que é proposto a eles na sala de aula. Muitas vezes o que pensamos ser problemas no processo de aprendizagem dos alunos não deixam de ser, conforme Seber (1997, p. 59), “distúrbios de ensinagem”.

Nos últimos dois anos acompanhamos as alunas do curso de Pedagogia tanto em seus pré-estágios quanto em seus estágios supervisionados nos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos. Por essa razão o tema do ensino, tanto na universidade e no exercício da docência na escola tem nos provocado, pois percebemos as dificuldades que as alunas têm na apropriação, sistematização e reflexão nos campos da pedagogia, da didática e das ciências da educação, acrescidas de fragilidades no diálogo entre a escola e a universidade, cada uma com suas práticas e saberes próprios. Nesse contexto ficam as alunas buscando algum tipo de conciliação entre esses lugares, enquanto põem em movimento diferentes tempos de formação e aprendizagem: o da formação inicial, da história de vida escolar, do convívio com as professoras da escola e suas experiências de trabalho e do ambiente acadêmico.

Ao desenvolvermos esse projeto de pesquisa, temos na memória um projeto de ensino desenvolvido anteriormente no qual estava presente uma insatisfação com a fragmentação imposta pela disciplinarização excessiva e a desvinculação com os contextos e as necessidades

da prática educativa. Passada uma década, vivenciamos uma alteração da proposta pedagógica do curso, em um movimento interno na perspectiva de maiores aproximações entre as áreas do conhecimento e estudos que compõem o curso e ampliação da participação das alunas em situações escolares, seguida de outras, em função das exigências das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Mesmo assim, mantemos uma permanência de embaraços na indefinição do que seja prioridade na formação, na inabilidade em dar respostas para as urgências escolares e na instabilidade das articulações entre a teoria e a prática.

Situações recorrentes: problemas da/na formação

O curso de Pedagogia, como está organizado a partir das suas diretrizes curriculares nacionais, tem como foco a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Mesmo assim, estudos sobre organização curricular das licenciaturas no Brasil (GATTI, NUNES, 2008 apud BARRETTO, 2010) têm mostrado, nele, uma tendência de fragilidade na formação específica para a docência e uma ênfase na formação geral do educador. O contrário acontece nas demais licenciaturas, as disciplinas de referência são predominantes e secundarizadas as de formação pedagógica, sem que haja articulações suficientes entre elas.

Essa condição também diz respeito ao curso investigado, no qual as dificuldades dos sujeitos em formação de abrangerem as práticas e, com elas, se apropriarem de teorias são recorrentes. Circunstância que se explicita no estágio, cumprindo uma função muito aplicacionista e sem o estabelecimento de sentidos entre o ser, o fazer e o saber docente.

Nossas alunas, no penúltimo semestre, têm duas disciplinas que abrangem dois eixos fundamentais: planejar e organizar o processo de observação na escola campo de estágio e construir um projeto de ensino a ser desenvolvido no estágio supervisionado no semestre posterior, a partir das relações estabelecidas entre o observado, o compreendido e o pretendido. No semestre final, além de realizarem o estágio, elaboram uma reflexão escrita sobre a prática docente vivenciada.

Nesse processo, estudamos e discutimos conjuntamente os significados e as possibilidades da observação e do registro, encaminhamos a organização e a realização do estágio e tomamos o mesmo como campo de investigação. Nele, os registros das alunas em seus diários de campo tornam-se um documento de pesquisa privilegiado sobre a capacidade de leitura do cotidiano, dos movimentos de tomada de decisão, das tentativas de acomodação ou de superação diante de situações de conflito, da apropriação do conhecimento a ser ensinado na escola e dos encaminhamentos metodológicos.

Identificamos nos sujeitos em formação dificuldades na percepção da amplitude das relações presentes na escola e, conseqüentemente, na capacidade de refletir e registrar o observado. O

olhar das alunas concentra-se, na maioria das vezes, nas atividades que a professora desenvolve em aula, sem a tentativa de estabelecimento de relações entre estas e os diferentes movimentos que acontecem na sala de aula em particular e na escola em geral. A escrita no diário tem sido amplamente descritiva, apesar de a exigência acadêmica incluir um processo de reflexão e um exercício de interpretação no processo. O que não deixa de ser uma decorrência das limitações do olhar e da escuta.

Conforme Cifali (1996), escrever sobre a prática profissional e sobre processos de formação implica aceitar dificuldades, desinteresses e resistências, envolver-se plenamente, dar sentido às ações e nomear os acontecimentos. Fazer associações, descobrir continuidades, delimitar e perceber o aparentemente banal. Esse exercício seleciona, estabelece uma versão da história e oferece inteligibilidade para uma determinada situação. Proporciona um benefício de ordem cognitiva e uma capacidade de reflexão a qual pode estruturar o eu profissional e o eu pessoal. Nesse sentido, há um potencial de aprendizagem na escrita através do armazenamento, da difusão e socialização de informações e do estímulo à reflexão que a permeia. A escrita pode funcionar como uma forma de organizar o pensamento, identificar e problematizar o conhecimento, reconstruir as experiências e, conseqüentemente, proporcionar outras práticas.

Quando as alunas vão elaborar seus projetos de ensino, identificamos ausência de intencionalidades pedagógicas nas ações propostas e no planejamento. Estão presentes dificuldades na apropriação dos conteúdos, na identificação de relações entre eles e na escolha de maneiras de ensinar. O que se traduzem em incoerências entre as afirmações teóricas e citações bibliográficas presentes no texto e as atividades escolares indicadas, entre os objetivos de trabalho para a série e turma e o diagnóstico realizado sobre a mesma – mesmo que este tenha sido construído mais em função de informações de senso comum do que baseado nas observações realizadas e convívio com a comunidade escolar.

Cortella (1999) ao discutir a escola e a construção do conhecimento, alicerçado no pensamento do educador Paulo Freire, fala da importância da intencionalidade na busca do saber, ou seja, na finalidade daquilo que vamos fazer. O método será uma ferramenta que permitirá uma melhor aproximação com nosso objeto de conhecimento, o que exige escolhas. Portanto, ao planejar precisamos saber onde queremos chegar, que caminhos percorrer, mesmo sabendo que esses caminhos apresentarão desvios, obstáculos, mas ao mesmo tempo, precisamos de ferramentas teóricas para dar conta dessas dificuldades. A fragilidade na busca dessas ferramentas fica visível nas práticas.

Quanto ao estágio propriamente dito, permanecem muitas das condições presentes na elaboração dos projetos. No desenvolvimento das atividades escolares e avaliações dos alunos há, com poucas exceções, dificuldades em perceber os conteúdos escolares como

conhecimentos produzidos socialmente e, portanto, em relação com o mundo da vida e do trabalho e possíveis de serem estudados de modo não fragmentado.

As orientações e supervisões de estágio são realizadas, principalmente, pelos professores formadores, mas, como trabalhamos no curso de Pedagogia com a ideia da docência compartilhada, os professores e coordenadores das escolas acompanham e partilham seus conhecimentos e experiências com as alunas estagiárias. O encaminhamento provoca um campo de diálogos e aprendizagens entre universidade e escola, ao mesmo tempo em que nos desafia a repensar nossas estratégias de aproximações. Acresce-se uma situação em que se apresentam algumas incoerências nesse compartilhamento, produzindo inseguranças nas alunas e representando conflitos entre docentes que exercem suas atividades em instituições de diferentes níveis de ensino, estimuladas por condições e exigências de trabalho distintas.

Em síntese, percebemos nas alunas fragilidades teórico-metodológicas desde o momento de planejar sua intervenção, passando pelo desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, pelas dificuldades no registro e reflexão das práticas, como também na socialização e problematização das experiências de estágio entre os colegas, acarretando em escritas pouco consistentes em termos reflexivos e teóricos. A partir dessas percepções é que temos repensado nossas práticas.

Nossas ações de ensino e as lógicas que as movimentam

Ao pensarmos em nossas ações de ensino no contexto descrito anteriormente, compreendemos que elas tanto constituem quanto são nele constituídas. Nesse sentido, as configurações do currículo e do ensino somente podem ser compreendidas em um espaço e em um tempo, são práticas sociais de caráter político que não se reduzem a técnicas ou normatizações, elas são marcadas pelas dinâmicas concretas em que as mesmas se realizam.

Nossas estratégias pedagógicas estão ligadas ao contexto do ensino superior atual. Conforme Barretto (2010) a transferência da responsabilidade da formação docente para o nível superior, com a LDB n. 9394/96, contribuiu para o crescimento do ensino superior no Brasil e aumentou a expectativa de ampliação da qualidade da escola já que se alargaram as exigências da formação, sem correspondência que implique melhoria no rendimento escolar. Outra questão importante, relacionada à anterior, refere-se à origem social e posição na estrutura de distribuição de renda dos estudantes, futuros professores. Dados do Enade de 2005 sobre a renda familiar dos alunos de licenciatura indicam uma tendência de descenso da renda familiar dos jovens que procuram esse tipo de formação no ensino superior. Essa situação está implicada em outras como o de pouco acesso ao consumo de bens culturais e condições precárias de formação na escolarização básica. Gera-se um ciclo de precariedade que produz condições

insatisfatórias de formação no ensino superior, responsável por boa parte dos futuros professores que atenderão segmentos sociais mais empobrecidos e/ou de pequeno potencial reivindicatório.

Ao analisarmos nossas ações pedagógicas nas fases de preparação e execução dos estágios supervisionados, percebemos alguns *indicadores teórico-metodológicos*. Não pretendemos apontar inovações pedagógicas, mas discutir recomodações em função do contexto e da busca de maior qualidade na formação, pautando-nos por um compromisso com a escola.

1- Temos apostado numa maior diretividade na condução do trabalho de sala de aula, propondo diferentes roteiros para a observação das escolas, construção dos projetos de ensino e escritas finais. Esses roteiros constituem-se em instrumentos auxiliares que proporcionam um olhar ampliado sobre: a linguagem e a comunicação formal e informal utilizada na escola, os recursos didáticos, a estrutura física, o projeto pedagógico, o meio econômico, social e cultural da escola e da comunidade, a organização do trabalho pedagógico, a seleção e a organização de conteúdos, a formação docente, a caracterização dos alunos e os relacionamentos.

2- Outro indicador teórico-metodológico tem sido disponibilizar maior espaço para a discussão do cotidiano escolar e do trabalho docente para lidar com as urgências e necessidades da escola. Buscamos fortalecer o vínculo com as escolas através de reuniões com professores titulares e coordenadores sobre as práticas pedagógicas das estagiárias e seus processos de formação – subsidiadas pelos roteiros indicados no item anterior – além da abertura de espaços de formação continuada como estudos de texto, oficinas e participação em cursos e palestras. Essa aproximação, no entanto, requer ainda aprofundamento e projetos coletivos que permitam um diálogo constante e efetivo entre esses dois espaços de formação: a escola e a universidade.

3- Ampliação do tempo de orientação das alunas em estágio através de reuniões coletivas na universidade para estudo, discussão das práticas vividas e observadas, trocas de experiências, elaboração de materiais didáticos e análise dos planos de ensino.

4- Visitas sistemáticas e documentadas nas escolas durante os períodos de preparação e realização do estágio, as quais fortalecem o vínculo entre universidade e escola, além de fornecer subsídios para nossas orientações quanto ao planejamento e escolhas metodológicas.

5- Busca de parcerias pontuais com demais professores do curso em áreas nas quais as alunas demonstram fragilidades teóricas e metodológicas.

Para qualificar ainda mais esses indicadores teórico-metodológicos precisamos avançar na educação do olhar, da escuta e do registro. Educar nosso olhar e nossa escuta é imprescindível para que possamos entrar na escola e observarmos o mundo de relações ali presentes, para além do que gostaríamos de ver e de ouvir. Um olhar que esteja aberto ao desconhecido, ao inusitado e, por outro lado, esteja disposto a fazer conexões com o conhecimentos de si e do mundo. Uma

escuta sensível, como lembra Barbier (1993, p. 212), que envolva “entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica”. Num movimento de descentração, que nos permita ver e ouvir o outro a partir do seu ponto de vista, com um olhar atento, curioso, investigativo. Quanto à qualificação do registro, a documentação pedagógica “pode contribuir para uma auto-reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituído como pedagogos [...]. Isso significa assumir o controle sobre o próprio pensamento e sobre a própria prática.” (DAHLBERG et al., 2003, p. 200)

Nesse sentido, vivemos um processo constante e dinâmico que envolve permanente reflexão e avaliação. Provocador de inquietudes ancoradas no compromisso com a formação e, também, no caráter teórico-prático das disciplinas nas quais atuamos. O nosso fazer tem um desdobramento mais imediato – percebemos o resultado das nossas ações de ensino de uma maneira mais evidente do que em outras disciplinas.

Por tudo isso, pensar a pedagogia nas suas inter-relações, envolve deixar de aprender “separando” como acontece na escola e também na universidade.

Aprendemos muito bem a separar. [...] Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade, e se incrusta na especialização; e o mundo dos experts e dos especialistas maneja cada vez mais nossas sociedades (MORIN, 1996, p. 275).

Isso exige considerar a aprendizagem como uma forma de estratégia, que não consiste apenas em adaptar-se ao meio para responder as suas exigências, mas, fundamentalmente, em desenvolver uma autonomia em relação a esse meio, em saber como fazer para adquirir saber. Aprender não é apenas reconhecer o já conhecido ou transformar o desconhecido em conhecimento é “a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 1999, p. 70).

No que se refere ao ensino, função primordial da prática profissional dos professores, é necessário demarcá-lo como processo “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 31). Nesse sentido, deve atingir o sujeito na sua individualidade, implicando na exigência de que o professor desenvolva sensibilidades em relação às diferenças entre os alunos e aprofunde e revise constantemente seu repertório de saberes e conhecimentos.

Implica trabalhar em direção à descentração do homem e da própria ciência, no sentido de percebermos homem e ciência como produtos e produtores de si, ambos inscritos um no outro, ambos construindo-se nessa interação. Nossa produção científica se inscreve num mundo que está inscrito em nós, nossas estruturas de conhecimento são inseparáveis do mundo que conhecemos.

Considerar a pedagogia nas suas inter-relações demanda um aspecto fundamental, derivado dos anteriores, o de que o conhecimento envolve limites e possibilidades e que precisamos tomar consciência dos limites provocados pelas incertezas, assim como, encontrar meios de enfrentar nossas limitações. Morin (1999) alerta sobre as diversas fontes da incerteza, propondo alguns meios de encarar as limitações do nosso conhecimento, dentre eles as possibilidades de trocas interindividuais e a consciência reflexiva, que autorizam a comunicação e a conservação do saber, mas também o confronto e a discussão dos pontos de vista diversos que, fundamentalmente, permitem enfrentar o paradoxo essencial: “o operador do conhecimento deve tornar-se ao mesmo tempo objeto do conhecimento” (MORIN, 1999, p. 36).

A prática pedagógica na sua multiplicidade de fatores envolve pensar sobre os elementos anteriores em conexão, como algo tecido em conjunto (MORIN, 1996). Para planejar algo com sentido precisamos compreender sobre o que iremos trabalhar, como determinado tema foi construindo-se, ao mesmo tempo, que estratégias poderemos usar para possibilitar a construção dos conceitos pelos alunos, quais recursos utilizaremos para registrar e acompanhar as aprendizagens, tanto nossas – professoras – como dos alunos.

Refletir sobre as nossas ações de ensino e as lógicas que as movimentam requer que nos tornemos operadores do nosso próprio conhecimento, operadores de nosso fazer docente. É esse o nosso desafio e também o de nossas alunas, tornarem-se construtoras do seu próprio fazer docente.

Conclusões

Consideramos como *situações problema* àquelas resultantes de um esvaziamento teórico da/na formação e que carregam como consequência um esvaziamento da própria ação docente. Após o mapeamento de tais situações e da análise de nossas ações de ensino conseguimos elencar alguns encaminhamentos deles advindos.

Avançar na instrumentalização quanto aos registros escritos, o que envolve educar o olhar e desenvolver práticas de escrita reflexiva a fim de perceber maiores detalhes do cotidiano escolar e do trabalho docente e, ao mesmo tempo, possibilitar uma auto-reflexão sobre o próprio constituir-se docente.

Promover diálogos mais consistentes entre os diferentes tempos e espaços de formação e aprendizagem: o da formação inicial, da história de vida escolar, do convívio com as professoras da escola e suas experiências de trabalho e do contexto acadêmico com seus saberes e fazeres docentes. Para isso investimos em projetos coletivos de estudo, tomando como base o contexto das práticas e fortalecendo o vínculo entre escola e universidade.

Aprofundar o estudo sobre as práticas de ensino que nossas alunas desenvolvem na escola, aquelas vivenciadas na formação inicial e os processos de aprendizagem daí derivados, buscando, através da compreensão de aproximações e distanciamentos, contribuir para que mais crianças, jovens e adultos possam apropriar-se com qualidade dos conhecimentos socialmente produzidos.

Pensar a pedagogia nas suas inter-relações trazendo o problema da complexidade para dentro de nossos estudos e discussões, enfrentando o tema dos limites e possibilidades do conhecimento e o desafio em tornarmos-nos autores do nosso próprio fazer docente com responsabilidade e compromisso social. São nossas apostas docentes e investigativas diante de algumas urgências e necessidades da escola e da formação de professores na universidade.

Referências

- BARBIER, René (1993). A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED* (5), 187-216.
- BARRETTO, Elba Siqueira Sá (2010). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, vol.40, n.140. Retirado em Dezembro 16, 2011 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>.
- CIFALI, M (1996). Démarche Clinique, Formation e Écriture. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.. *Former des enseignants professionnels: quelles strategies? Quelles competences?* Bruxelles: Boeck Université.
- CORTELLA, Mario Sérgio (1999). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2.ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire.
- DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan (2003). Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: _____. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*.(pp. 189-207) Porto Alegre: Artmed.
- MACEDO, L.(1992) Prefácio. In: SCOZ, Beatriz. et al. (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORIN, Edgar (1996). Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*.(pp. 274-289) Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1999). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.

PIMENTA, Selma Garrido.(1997). Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 19-76). SP: Cortez, 1997.

SEBER, Maria da Glória. (1997). *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.

TARDIF Maurice & LESSARD Claude.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

8.2.2.

Título:

Docencia, investigación y formación profesional en la educación superior

Autor/a (es/as):

Malet, Ana María [Universidad Nacional del Sur- Argentina]

Resumo:

Esta participación tiene el propósito de presentar el avance del proyecto de investigación La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión, que se inscribe en los denominados PGI, (Proyecto Grupo de Investigación) en la Universidad Nacional del Sur

A través de esta investigación nos interesa identificar el grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades presentan en la formación profesional que brinda la UNS, pues hemos advertido que desde diferentes propuestas y departamentos, se plantean actividades extramuros que representan distintas formas de vinculación de la universidad con la región y la sociedad, a través de proyectos que comprometen actividades de docencia, investigación y extensión.

Desde la “primera revolución académica”, las universidades han adquirido rasgos específicos reconocibles como propósitos institucionales: son las funciones de investigación y de docencia. En nuestro país la función de extensión, que aparece como la vía privilegiada de contacto de la universidad con la sociedad, es concebida a partir de un carácter democratizador, como prestación de servicios o como respuesta a las demandas del mercado.

Indagar acerca de cuánta relación existe entre dichas actividades –o funciones- y cómo se efectúa, o si se produce escisión entre ellas, resulta central en los ámbitos institucionales universitarios.

Nuestro universo de estudio está compuesto por carreras y proyectos de la UNS, cuyas propuestas plantean prácticas de formación profesional desde la docencia, la investigación y la extensión y mediante el estudio de casos abarcamos: trabajos prácticos, pasantías/prácticas profesionales, tesinas, proyectos de extensión y voluntariado, proyectos grupales de investigación, que incluyen alumnos y

en la formación docente: prácticas profesionales situadas y microclases.

Dados los propósitos de esta presentación, se focalizará en el tratamiento del desafío que implica vincular la enseñanza y la investigación con la formación profesional en la educación superior, a partir de los avances realizados en el proyecto de investigación señalado.

Introducción

Esta participación tiene el propósito de presentar un avance del proyecto de investigación *La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión*, que se inscribe en los denominados PGI, (Proyecto Grupo de Investigación), en la Universidad Nacional del Sur (Argentina).

A través de esta investigación nos interesa identificar el grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades presentan en la formación profesional que brinda esta universidad, pues hemos advertido que desde diferentes propuestas y departamentos, se plantean actividades extramuros que representan distintas formas de vinculación de la universidad con la región y la sociedad, a través de proyectos que comprometen actividades de docencia, investigación y extensión.

Desde la "primera revolución académica", las universidades han adquirido rasgos específicos reconocibles como propósitos institucionales: son las funciones de investigación y de docencia. En nuestro país la función de extensión, aparece como la vía privilegiada de contacto de la universidad con la sociedad y es concebida a partir de un carácter democratizador como prestación de servicios o como respuesta a las demandas del mercado.

Nuestro universo de estudio está compuesto por carreras y proyectos de la UNS, cuyas propuestas plantean prácticas de formación profesional desde la docencia, la investigación y la extensión y nuestro propósito es indagar cuánta relación existe entre dichas actividades –o funciones- y cómo se efectúan, o si se produce escisión entre ellas; es más que una cuestión metodológica, ya que incluye un debate ético, político y epistemológico.

La docencia implica procesos de producción, apropiación y transmisión de saberes y conocimientos en los niveles de grado y posgrado. Aunque muchos docentes problematizan sus prácticas y se plantean el ¿cómo enseñar? desde una perspectiva innovadora, la metodología más extendida se caracteriza por la transmisión de saberes y conocimientos.

La actividad de investigación es considerada una práctica social a través de la cual se produce y construye conocimiento y se forman investigadores. El conocimiento tácito se asocia con el supuesto que indica que “a investigar se aprende investigando”. En tal sentido es necesario indagar en los caminos que recorren los investigadores para llegar a asumirse como tales y reconocer en la universidad la pedagogía de la formación en investigación.

Bajo la denominación de extensión suelen incluirse actividades de índole muy diversa que dan cuenta de concepciones muchas veces contrapuestas sobre la significación social del conocimiento. Esta tarea guarda relación con el rol social que la universidad pública debe cumplir, acompañando el tiempo histórico del país, por el cual los conocimientos se transfieren a la comunidad para alcanzar mejoras en la calidad de vida de todos.

Cabe mencionar que en algunas universidades esta vinculación entre las distintas funciones se produce por el esfuerzo de algunos actores comprometidos en el quehacer institucional; en otras, está prevista una cierta relación entre las mismas desde la propuesta curricular.

El sentido pedagógico que se le asigne a los proyectos de investigación y extensión en que los alumnos puedan participar los enfrentaría con otras concepciones de saber, otros modos de vinculación entre la teoría y la práctica, en última instancia, otros modos de producción de los sujetos sociales universitarios.

Desde esta breve reseña respecto de las funciones de la universidad reconocemos como meta deseable, desde una pedagogía universitaria, que tanto la docencia, la investigación como la extensión universitaria deberían formar parte del curriculum de las carreras, sin recortar excesivamente su campo de acción y teniendo en cuenta el compromiso social y los contenidos éticos de la formación profesional.

Dados los propósitos de esta presentación, se focalizará en el tratamiento del desafío que implica vincular la enseñanza y la investigación con la formación profesional en la educación superior, a partir de los avances realizados en el proyecto de investigación señalado.

1. Características generales de la investigación

La hipótesis de trabajo planteada es que la diversidad de espacios asignados a las prácticas profesionales desde las funciones de docencia, investigación y extensión, a partir de estructuras curriculares formales, procesuales y de proyectos en las carreras universitarias de grado, afectan y tienen alto impacto en la formación profesional.

En este sentido se propusieron los siguientes objetivos:

- Identificar el grado y carácter de la incidencia de las actividades de docencia, investigación y extensión en la formación profesional.
- Caracterizar e interpretar las prácticas de pasantía y los trabajos prácticos y su vinculación con la formación profesional.
- Identificar y analizar las instancias de formación en investigación .
- Identificar , analizar y comprender las prácticas de extensión y su vinculación con la formación profesional

Desde el punto de vista epistemológico partimos del supuesto de que la realidad, desde la cual recortamos nuestro objeto de conocimiento, es compleja y que es necesario comprenderla para buscar significados y sentidos, más que intentar explicarla y predecir posibles resultados.

Es a partir de estos supuestos epistemológicos la metodología de trabajo es de tipo cualitativo y dentro de este enfoque utilizaremos el estudio en profundidad de casos, concebido como *“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake 1998:11).

Nuestro universo de estudio está compuesto por carreras y proyectos de la UNS, cuyas propuestas plantean prácticas de formación profesional desde la docencia, la investigación y la extensión.

Los casos abarcan:

- En Ingeniería Eléctrica y de computadoras: trabajos prácticos y pasantías/prácticas profesionales asistidas, tutorías
- En la Licenciatura en Biología: trabajos prácticos y tesinas.
- En la Licenciatura en Administración: trabajos prácticos y tesinas.
- En la carrera de Contador público: Trabajos prácticos y pasantías.
- Proyectos de extensión y voluntariado.
- Proyectos grupales de investigación, que incluyen alumnos.
- Formación docente: dispositivos de formación pedagógica: residencias, ateneos, prácticas docentes situadas.

Los trabajos prácticos, los proyectos de investigación, las pasantías, las tesinas, las residencias y los proyectos de extensión y voluntariado se constituyen en las unidades de observación.

En esta investigación el concepto de complejidad y búsqueda de comprensión de sentidos ya explicitados ameritan la utilización de técnicas de recolección de datos que buscan la multiplicidad de miradas, la construcción de categorías que posibilitan la comprensión del fenómeno que se estudia. Es por ello que las técnicas propuestas son: entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos: análisis de documentación normativa, observación de prácticas de laboratorio, extensión y voluntariado.

Con respecto al encuadre conceptual, dada la intencionalidad de este trabajo, seleccionamos las siguientes ideas clave:

➤ **La profesión**

Intentar una definición del concepto profesión presenta dificultades, en tanto la construcción de esta idea está atravesada por multiplicidad de factores. Aún así podemos encontrar cierto acuerdo en que serían necesarias algunas condiciones para que una actividad lo sea. Finkel

(2001) las enuncia como: destreza basada en un conocimiento teórico, existencia de entrenamiento y educación formal, algún procedimiento para evaluar la competencia de los miembros, existencia de una organización formal y seguimiento de un código ético, entre otras.

Al profesional se lo define desde herramientas, competencias y / o actitudes que implican una forma particular de contacto con la sociedad; aparece como alguien especializado en una rama disciplinar con vinculación pragmática con el medio, que comercializa su actividad y que debe cumplir con un mandato asociado a un código ético (Borel, 2008).

La clave del concepto está en los saberes tanto experto como científico y asimismo en la capacidad de autonomía y el altruismo. Las profesiones constituidas pueden ser aprendidas *“como caso particular del desarrollo general de campos estructurados de producción de bienes simbólicos en la sociedad moderna.”* (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1988) y *“en todos los casos se destaca el papel de la universidad pública como institución formadora de profesionales, que es quien está legitimada para otorgar títulos orientados hacia determinados ejercicios laborales y que genera confianza en la sociedad”* (Borel, 2008).

Tal como lo hemos señalado las profesiones implican desempeños y por lo tanto capacidades y/o competencias para la realización de las actividades específicas del contexto profesional. La consideración de las capacidades /competencias nos remite nuevamente a un plano de conceptos e ideologías (Perrenoud, 2004), en tanto su tratamiento involucra posiciones frente al trabajo, su importancia, a la práctica como profesión y a las nociones mismas de profesión. Esta cuestión supera los alcances de este trabajo, pero no podemos eludir su mención, en tanto la idea de competencias puede analizarse desde lo laboral y desde lo educativo.

En el ámbito educativo, la noción de competencia *“surge en el campo de la formación profesional, en la búsqueda de un ajuste entre la formación obtenida y acreditada y el puesto de trabajo [...] El concepto entra así al sistema educativo desde la formación profesional”* (Mastache, 2007, 30).

➤ **Enseñar en la universidad**

En la universidad pública se han instalado una serie de inquietudes relacionadas a:

- carreras en vía de acreditación y solicitud de información acerca de la formación pedagógica de los docentes que en ellas se desempeñan.
- dificultades de los alumnos ingresantes con respecto al estudio de las materias básicas, que han dado lugar a proyectos de articulación con la educación secundaria y de revisión acerca de las condiciones de la enseñanza en los primeros años de las carreras.
- frecuentes reformas curriculares a partir del funcionamiento de comisiones curriculares en las que participan docentes.

- niveles de abandono de las carreras y aumento en cantidad de alumnos recursantes, que ya no son solamente justificados desde la responsabilidad de los alumnos.

Estas situaciones, entre otras, han promovido, al menos en la Universidad Nacional del Sur y en algunos sectores, la preocupación para gestar espacios de trabajo en los que las situaciones enunciadas anteriormente puedan analizarse desde perspectivas pedagógico didácticas. Este proceso es interpretado como un camino en el que el docente puede reconstruir críticamente sus propias teorías, a partir del reconocimiento de la complejidad de la práctica docente y de los múltiples factores (políticos, culturales, sociales, económicos...) que la atraviesan.

Al intentar asumir *otra forma de ver, pensar y hacer las cosas*, nos encontramos ante el reto de pensar en una actividad específica de la función docente – la enseñanza – desde un contexto institucional - la universidad -. Se desprenden de aquí rasgos que hacen a la singularidad de esta práctica: se da en función de un contenido específico, desde una determinada especificidad institucional *y se orienta hacia la formación de una profesión (liberal, técnica, artística o docente)*. La consideración de la profesión hace emerger otro rasgo que singulariza a esta práctica docente en la universidad que es la articulación teoría y práctica. La misma es reconocida como una de las modalidades a partir de las cuales puede analizarse la formación universitaria en su vinculación con el mundo laboral. (Lucarelli, 2000).

➤ **Investigación y formación profesional**

Pensar en la articulación de la enseñanza y la investigación implica un trabajo pedagógico orientado a la adquisición crítica por parte de los alumnos de los conocimientos básicos acumulados de cada una de las disciplinas, los que se consideran necesarios para iniciar un trabajo de investigación.

Según Morán Oviedo (1993) en este proceso pueden considerarse analíticamente tres orientaciones: la investigación como procedimiento pedagógico para despertar el interés en el aprendizaje; como estrategia para el conocimiento y análisis de situaciones problemáticas para su transformación y búsqueda de soluciones; como un hacer profesional que conduce a la generación de nuevos conocimientos.

Algunas profesiones ubican en primer término la capacidad para la realización de investigaciones y en los planes de carrera se enuncia que el alumno tiene que desarrollar “una aproximación personal a la investigación”. La pregunta que orientó nuestras indagaciones es ¿de qué manera ese alumno se apropia de las habilidades básicas para investigar?

2. Hallazgos: regularidades y alternativas

2.1. Enseñanza y trabajos prácticos

Los trabajos prácticos son habitualmente muy estimados en la enseñanza universitaria y por este motivo hemos indagado la dinámica de los mismos, las razones que justifican su realización y qué nos dicen acerca del conocimiento y las prácticas que a partir de ellos se movilizan.

Considerar a los trabajos prácticos como objetos de investigación en la formación profesional, nos llevó a una revisión de la articulación teoría y práctica en la enseñanza universitaria.

A los efectos de esta exposición se presentarán los avances logrados en dos de los casos señalados anteriormente.

a) Los trabajos prácticos: el caso de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras

Las propuestas de trabajos prácticos adquieren formas variadas que permiten diferentes opciones de resolución, los alumnos toman decisiones y se reconoce la puesta en acción de capacidades profesionales.

En un nivel de menor dificultad ubicamos los ejercicios, las demostraciones y verificaciones. Un avance lo constituye el planteamiento de situaciones problemáticas y las simulaciones, para reconocer la mayor complejidad en las prácticas integradoras de laboratorio y en el desarrollo de proyectos. En una de las entrevistas a un docente se señaló que si el tiempo lo permitía se dejaba bosquejada una posible investigación a realizar en el cuatrimestre siguiente. Esto se propone en una materia de quinto año en la que la cantidad de alumnos (aproximadamente 15) favorecería actividades de ese tipo.

¿Qué prácticas profesionales son abordadas desde estos trabajos prácticos?

Las prácticas profesionales son abordadas desde actividades específicas tales como el diseño, la toma de decisiones, probar, demostrar, gestionar a partir de conocimientos específicos y de capacidades estratégicas, procesos que requieren también capacidades comunicativas, y recursos tanto intrapersonales como interpersonales que constituyen el denominado “pensamiento ingenieril”.

(Malet, Sánchez, Repetto, 2009)

Las características que se destacan vinculadas a este pensamiento son:

Pensamiento abstracto: Se refiere a la capacidad de abstraer a partir del problema puntual planteado, lograr su generalización, su representación formal (en simbología formal, lógica y/o matemática), y su análisis y procesamiento conforme métodos regidos por leyes matemáticas, físicas o químicas.

Buen criterio: entendido como la capacidad de no temer a la pregunta. Se refiere a lograr un pensamiento que fundamente la toma de decisiones con una visión amplia, en contraposición a las respuestas únicas y centralizadas.

Flexibilidad y polivalencia: La ingeniería demanda ingenio necesariamente. Es fundamental tener flexibilidad para adoptar la solución viable y no siempre la óptima. La flexibilidad permite ampliar márgenes de tolerancia en los requerimientos para “aceptar” una solución alternativa.

Creatividad: vinculada con la característica anterior. Capacidad para crear, para innovar, para inventar, para “volar”.

El análisis nos conduce a vincular el pensamiento de los ingenieros con un pensamiento de orden superior que puede ser propiciado desde los procesos de enseñanza y formación. Este pensamiento exige juicio y análisis de situaciones complejas de acuerdo con criterios múltiples. Según Resnick (1999), el aprendizaje intencional y autorregulado y el desarrollo de estrategias de construcción de significados más que las vinculadas con los desempeños rutinarios, proporcionarán una base para el desarrollo de las habilidades de orden superior.

b) *Los trabajos prácticos: el caso de la Licenciatura en Biología.*

Al estudiar este ámbito identificamos algunas materias en las que los Trabajos Prácticos se configuran como espacios en los que básicamente se “observan” fenómenos y procesos; la tarea se centraliza en torno de una Guía de Trabajos Prácticos que dirige la secuencia de actividades a desarrollar. Los alumnos se limitan a seguir las instrucciones dadas por la Guía y por los docentes a cargo de las clases.

Las clases prácticas se desenvuelven desde un modelo “aplicacionista” de contenidos teóricos, prevaleciendo el estilo de transmisión y recepción de la información, desde la identificación de especímenes, estructuras y procesos que conforman ejemplos de tales categorías, desarrollados previamente en las clases teórica; en cuanto a las acciones que los estudiantes hacen durante el trabajo práctico de laboratorio: observan, dibujan el material natural o los preparados microscópicos, los describen, identifican estructuras, disecan y, minoritariamente, relacionan las estructuras con su función e interpretan procesos biológicos.

Sin embargo estas prácticas coexisten con prácticas de enseñanza alternativas. En esas propuesta los docentes enfatizan la experimentación con objetos (por ejemplo usar la lupa), el planteamiento de problemas para que el alumno se formule interrogantes, la búsqueda bibliográfica. Insisten, quienes las proponen, en *el carácter provisional del conocimiento, el carácter crítico de la adquisición del conocimiento, desde las teorías hasta los trabajos prácticos. Un objetivo de los trabajos prácticos es acercar al alumno a lo biológico con un espíritu científico... se sostiene un proceso constructivo del conocimiento de la materia. Hay una dimensión cada vez más relevante y es la responsabilidad ambiental de los biólogos como*

personas particularmente instruidas en las cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de los sistemas naturales y los efectos de la actividad humana.

Otra propuesta que es valorada por su potencial formativo es el Trabajo de Campo, actividad cotidiana en áreas específicas de conocimiento científico. Su objetivo es la recolección de información respecto de una porción delimitada del medio natural (en la forma de datos, muestras, especímenes, etc.) para ser posteriormente analizada, contextualizada y modelizada desde la perspectiva de un marco teórico- conceptual.

En los docentes que ponen en juego estas prácticas alternativas hay un posicionamiento claro acerca de sus concepciones acerca de la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza, concepciones que inciden al momento de evaluar. Desde el aprendizaje ubican a los alumnos como los motores del mismo y son quienes han de lograr autonomía en su construcción; las acciones de los docentes consisten en preparar el marco de las experiencias, orientar sin conducir, promover sin resolver. (Brunner, Malet, Díaz, 2009)

2.2. Enseñanza e investigación

¿De qué manera los alumnos se apropian de las habilidades básicas para investigar?, es la pregunta que orientó esta fase de la investigación

a) *El caso de la Licenciatura en Ciencias Biológicas*

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas hace referencia explícita en el Perfil y Alcances de la carrera, a aquellos conocimientos y capacidades que sustentan las competencias del graduado, en cuanto a que lo habilitan para *realizar estudios e investigaciones sobre todo tipo de seres vivos; para elaborar planes y proyectos de investigación*, evaluación y manejo de los recursos vivos y del funcionamiento de los ecosistemas...; e incluye la aprobación de una Tesina como un trabajo de aproximación a la investigación científica, bajo la dirección de un docente o investigador de la UNS o de otras Universidades o Institutos de Investigación. Con respecto a la tesina se espera que en lo posible, los estudiantes se integren a las líneas de investigación en desarrollo de un laboratorio que los recibe, con la salvedad de no ser considerado un técnico temporario y que su práctica no sea sólo operacional. También, en este sentido, han de lograr una experiencia propia en todo el proceso investigativo y de elaboración.

Una vez llevada adelante la investigación, el informe a presentar debe tener una extensión máxima de cincuenta páginas impresas, y responder a la estructura de los trabajos científicos. Frente a la pregunta que nos planteamos al comienzo de este apartado, en los docentes predomina la postura que, desde las mismas actividades que se realizan en los laboratorios, en

los trabajos de campo, ya se están transmitiendo y poniendo en juego actividades que se vinculan con la formación en la investigación.

Hipotetizar, preguntar, repreguntar, elaborar un informe, son procesos que dan cuenta de habilidades prácticas, cognitivas y saberes que sustentan las actividades de investigación.

Desde los alumnos una nota relevante es el alto índice de estudiantes que realiza las Tesinas para concluir la carrera, situación no habitual en otras formaciones profesionales que tienen idénticas exigencias. Aproximadamente el 90% de los alumnos las ha concluido en los últimos diez años.

Sin embargo, encontramos en los alumnos un común denominador y es la falta de experiencia en los procesos escritura de textos científicos. (Brunner, Diaz, Malet, 2011)

El aprender a investigar requiere de la construcción de capacidades referidas a la lectura y a la escritura, que en palabras de Paula Carlino, dan cuenta de lo que denomina “alfabetización académica”, *“entendida como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”* (Carlino, 2005, 13).

Asimismo los alumnos reconocen que a veces se enfrentan con la problemática de nuevas técnicas y destrezas experimentales, de registrar y organizar la información provista por datos y bibliografía, así como también a elaborar un texto científico, capacidades que no siempre se aprenden durante el cursado de la carrera; es por este motivo que el director de la tesina ocupa un papel relevante en la enseñanza de la investigación científica.

El director es visto como un sostén, un “andamio” que orienta, ordena, brinda herramientas en el desarrollo de la investigación, y también suele dar apoyo y contención emocional. En este contexto de enseñanza y aprendizaje, el alumno representa la incertidumbre y el director la experiencia.

En conclusión, podemos afirmar que la construcción de las habilidades de investigación se realiza en forma asistemática, a partir de las mismas actividades que los alumnos desarrollan en los laboratorios, los trabajos de campo, la participación en proyectos de investigación y también resulta relevante la participación del director de tesina en el desarrollo de las capacidades requeridas para el trabajo investigativo.

a) *El caso de la Licenciatura en Administración.*

Explícitamente en el Perfil del Egresado de la carrera, el Plan de Estudios señala que la carrera *tenderá a formar un graduado con capacidad para integrarse en grupos interdisciplinarios para desarrollar actividades profesionales de docencia e investigación y capacidad para*

investigar en el área de su especialidad, entre otros conocimientos, habilidades y actitudes específicos.

Entre los requerimientos del Plan se señala la realización de un Trabajo Final de grado, y al respecto se agrega: el alumno deberá presentar como trabajo final de grado *un ensayo* que ponga de manifiesto el correcto manejo de sus conocimientos en administración. La temática será a elección del alumno y sobre un aspecto de interés para la disciplina, debiendo contar con el Tutelaje de un Profesor Universitario.

En este sentido el reglamento General del trabajo final de grado del Departamento de Ciencias de la Administración expresa que *“el objetivo fundamental del Trabajo Final de Grado es poner de manifiesto el correcto manejo de los conocimientos en administración adquiridos por el alumno, así como su dominio de los métodos y las técnicas de investigación, aplicadas al problema que aborde. Debe constituir una aplicación práctica y concreta de los conceptos y herramientas estudiados a lo largo de su carrera, asimilable a un trabajo de consultoría.”*

En el ámbito universitario se observa un uso indistinto de los términos trabajo final de grado, tesis y tesina, referidos en particular al logro del grado de licenciatura.

¿Qué se entiende por Trabajo final de grado? es una producción que permite acceder al título universitario de grado, supone el cierre de un recorrido y a la vez la elaboración de un producto que sintetiza saberes y competencias adquiridos a lo largo de dicho recorrido. Tiene todas las características y exigencias de una tesis pero adecuadas a su nivel académico: la licenciatura.

La Tesis de licenciatura suele denominarse también tesina. Mediante este tipo de trabajo se desarrolla una investigación sobre algún tema, tópico o conocimiento específico, dentro de una disciplina al nivel de licenciatura. Generalmente estas investigaciones se desarrollan para obtener el grado de licenciatura, su contenido puede comprobar o reafirmar una teoría- ya sea nueva o anteriormente probada;- y apoyándose en métodos de investigación se descubre, propone o reafirma un estudio especial dentro de una disciplina del saber. También con esas aportaciones se contribuye al incremento del conocimiento en el área de investigación y se pueden hacer extensibles hacia otras materias afines.

Otro concepto que consideramos relevante destacar, porque surge de la documentación analizada, es el de *ensayo*. Una de las acepciones de ensayo lo define como el informe de un proceso de investigación e implica dar cuenta de teorías, procedimientos y fuentes de una manera ordenada y fundamentada, podemos concluir que en el caso que nos ocupa los alumnos tiene que elaborar un trabajo final de grado con las características de una tesis y un ensayo.

Los profesores que habitualmente se desempeñan como tutores afirman que *la dificultad primitiva del alumno responde a la pregunta ¿Qué se espera que haga? Buscan una receta o manual de procedimientos que paso a paso los guíe a lo que sería un trabajo de investigación. Es por ese motivo que muchos suelen inclinarse por los proyectos de evaluación, dado que*

existe una metodología de trabajo específica. El tema se complica cuando deben acceder a datos reales. Conseguir un caso real resulta dificultoso a los alumnos que no tienen relaciones en el mundo empresarial. Un segundo orden de dificultad, aquí generalizado, es que muchas veces los datos son confidenciales y no es factible acceder a los mismos. Además los alumnos no han desarrollado a lo largo de los 5 años de carrera competencias para investigar. (Pasquaré, Ron, Malet, 2011)

Los alumnos señalan como obstáculos que *consultan a varios profesores para obtener una tutoría, pero se rechaza el pedido porque los docentes están con los cupos completos. Esto es una cuestión que se agudiza, debido a que los profesores disponibles son pocos. Otra dificultad identificada por ellos se vincula con la redacción del cuerpo la tesina.*

En este caso la presentación de este trabajo incide en la no conclusión de la carrera pues resulta elevada la cantidad de alumnos que tienen todas las materias del plan aprobadas y el trabajo final sin presentar.

3. Conclusiones

La “cultura” de los trabajos prácticos. Fortalezas y obstáculos

El análisis de las distintas propuestas de trabajos prácticos nos lleva a reconocer la existencia de una “cultura” (entendida como pautas compartidas por los grupos) vinculada a los trabajos prácticos.

Coexisten prácticas alternativas con otras ya consolidadas en las que desde la enseñanza se proponen las situaciones profesionales de una manera lineal: se brindan una serie de datos y a partir de los mismos se solicita el análisis, la interpretación, la opinión.

Qué nos dicen los alumnos avanzados con respecto a estas prácticas?: en la vida profesional las situaciones con las que se enfrenta el profesional no tienen los datos ya predeterminados; es el profesional el que ha de buscarlos, entonces la pregunta es: ¿qué datos necesito para resolver esta situación problemática? ¿dónde los busco? .

Cuando señalamos la “cultura” de los trabajos prácticos, también hacemos referencia a ciertos mecanismos de la vida universitaria que incluyen la circulación de carpetas, prácticos, parciales de años anteriores y que llegado el momento de las producciones, hay en los alumnos una tendencia a la copia, la repetición y las aplicaciones mecánicas, a partir de estructuras que se infieren, aunque se cambien los datos. Sin que esto sea una generalización consideramos que es un indicio para repensar algunas propuestas.

Los alumnos valoran el trabajo grupal, la búsqueda de datos, las puestas en común, el trabajo en colaboración. Sin embargo estas actividades quedan excluidas en las cátedras denominadas masivas a las que asisten entre 100 y 400 alumnos y con reducidos equipos de docentes.

Enseñar a investigar

Esta tarea implica vincular nuevos conocimientos con avances científicos y tecnológicos en la práctica profesional desde una perspectiva nueva y transformadora teniendo en cuenta las probables salidas laborales, pero recuperando el sentido de la investigación, de la indagación, de la proyección científica y académica, vinculadas con el medio regional y local al momento de seleccionar los problemas a estudiar.

En esta etapa de análisis en lo referido a “Enseñanza e investigación” hemos encontrado información relevante respecto a los procesos de enseñanza “de” y “en” la investigación pero también nos han surgido una serie de interrogantes:

¿La formación para la investigación requiere de un espacio curricular específico, como lo sería un Seminario o Taller de Tesis? En caso de ser afirmativo, ¿cuáles serían sus contenidos? ¿En qué momento/s del desarrollo de las Carreras?

¿Esta posibilidad depende de los contenidos específicos de cada carrera o de la gestión pedagógica de las mismas carreras?

¿Cómo enseñar a lo largo de la Carrera, en forma sistemática, los procesos de lectura y escritura propios de la actividad científica?

Estamos en condiciones de afirmar que en el caso de la Licenciatura en Biología la relación enseñanza, investigación y formación profesional se desarrolla desde la perspectiva de Morán Oviedo, citada anteriormente.

En el caso particular de los alumnos de la Licenciatura en Administración, la investigación surge como una aproximación al hacer profesional al final de la carrera, desde un enfoque técnico y acompañada por dificultades de difícil solución.

La no conclusión de una carrera universitaria es una situación de alto impacto en lo personal, en lo laboral y en lo institucional y la situación detectada se constituye en una luz naranja de alerta, en el sentido en que es una responsabilidad institucional política y ética, pensar en estrategias que permitan prever vías de solución alternativas.

Referencias

- Borel, María Cecilia (2008) *Las concepciones sobre la docencia universitaria de los profesionales docentes de la UNS*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti. Argentina
- Brunner, Alicia & Díaz, Mabel & Malet, Ana (2011, Nov.) *La formación profesional en Biología: La enseñanza en y para la investigación*. Ponencia presentada en el I

- Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. II ENEM. Facultad de Ciencias Exactas – UNCPBA. Tandil. Argentina
- Brunner, Alicia & Malet, Ana & Díaz, Mabel (2009) Potencial Didáctico del trabajo práctico y Formación Profesional. En *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. .. Gral Pico. UN La Pampa. En CD.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As: FCE.
- Finkel, L. (2001). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En Castillo Mendoza, C.(coord.), *Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico*. (pp 195-226) Madrid: Pirámide
- Gomez Campo, V. Y Tenti Fanfani, E. (1988), *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila,
- Lucarelli, Elisa (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Bs. As.: Paidós Educador
- Malet Ana & Sánchez, Diana & Repetto. Andrés (2009) Enseñanza universitaria y formación profesional. Pensamiento Ingenieril, flexibilidad y polivalencia. En *Actas del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación*. Córdoba. UNC. En CD.
- Mastache, A. (2007) *Formar personas competentes. Desarrollo de Competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morán Oviedo (1993) La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica. *Perfiles Educativos*.61. 53-54.
- Pasquaré, Claudia & Montano, Andrea & Ron, Graciela. (2009) ¿Los conocimientos profesionales se aprenden a decir y hacer? Los trabajos prácticos: posibilidades y dificultades. *Actas del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación*. Córdoba. UNC. En CD.
- Pasquaré, Claudia & Ron, Graciela & Malet, Ana .(2011. Dic.) *Investigación y formación profesional: el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Administración*. Ponencia presentada las Cuartas Jornadas Nacionales de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Experiencias, debates e intercambios. FFyL. UBA. CABA. Argentina.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao,
- Resnick, L. (1999) *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Bs. As: Aique.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

8.2.3.

Título:

O papel da docência universitária no contexto da pós-graduação: dilemas entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência⁴

Autor/a (es/as):

Azevedo, Maria Antonia Ramos de¹

Resumo:

A formação para a docência no contexto universitário, no Brasil, vem sendo percebida com preocupação, exigindo investimentos e proposições. Entre as experiências desenvolvidas está um Seminário Temático de Pedagogia Universitária, oferecido aos pós-graduandos stricto sensu na Universidade de São Paulo, que precede a exigência do Estágio Docência. Acompanhando esse processo, investigamos as práticas desenvolvidas, através de uma incursão empírica em três Cursos de Pós-Graduação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz Campus de Piracicaba: Ciências dos Alimentos; Entomologia e Recursos Florestais. Esse estudo, de abordagem qualitativa, tomou seis professores dessa disciplina como interlocutores e através de entrevistas, observação de aulas e análise documental dos planos de ensino procurou compreender suas concepções sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem com seus estudantes, futuros docentes em formação. Também os alunos responderam questionários acerca da docência correlata à pesquisa e explorou-se o uso de registros das aulas como referente. Pelos resultados foi possível perceber que o ensino ainda é compreendido distanciado da pesquisa e quão poucas são as propostas que apontam para os processos de inovação pedagógica, entendidos como ruptura epistemológica (Sousa Santos, 2002), Cunha, 2008). Os professores afirmaram que, ao participar da formação dos pós-graduandos, revisam suas práticas profissionais, assumindo a complexidade que as caracterizam. Há um intercâmbio geracional que, mesmo ainda distante das desejadas inovações, contribuem com os futuros docentes no sentido da construção do conhecimento sobre o ensino. Reconhecem a importância dos saberes da docência como elemento fundamental para o exercício profissional. O estudo aponta para a importância da explicitação de lugares formativos para a docência universitária, priorizando aqueles que têm força institucional reconhecida e legitimada e para a emergência de políticas públicas nesse sentido. Alerta para a necessidade da retomada do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como referente da qualidade e da formação docente.

⁴ A autora recebeu apoio da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e da Pró-reitoria de pesquisa (PROPe) para que a apresentação do trabalho se realizasse no VII Congresso IberoAmericano de Docência Universitária, em junho de 2012.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora Assistente na área de Didática no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e credenciada no PPGE na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Pós doutora em Pedagogia Universitária.

1.Contexto universitário e a preparação para docência:

A temática envolvendo a pedagogia universitária vem ganhando nos últimos anos grande repercussão e se constituindo (Cunha, 2009) num campo epistemológico profícuo envolvendo a necessidade urgente da qualificação do trabalho docente no âmbito universitário.

Os discursos sobre a qualidade de ensino se sucedem e, não raras vezes com conotações diferenciadas. Entretanto, parece universal a discussão sobre os padrões de qualidade profissional como uma emergência da sociedade contemporânea e essa condição vem remetendo a novas investigações e análises sobre o ensino de qualidade. Connell (2010), partindo do exemplo da Austrália, relata que nesse país são realizadas investigações sobre a formação de professores, numa nova tentativa de avaliar o seu trabalho. Entretanto, afirma o autor, todas as discussões partem do pressuposto de que – como foi afirmado de forma tão contundente pela OECD⁵ (2005) - mais do que quaisquer fatores *os professores são importantes* e fazem diferença nas condições educacionais. Explica Connell que o relatório deste organismo fez um resumo de vasta pesquisa sobre os fatores determinantes do aprendizado, afirmando que, *embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconômica dos alunos, o fator mais importante e potencialmente suscetível à influência de políticas públicas é o ensino e, em particular, a qualidade dos professores* (p.165). Essa posição é reforçada por Hayes quando afirma que *além da origem familiar, são os bons professores que fazem uma grande diferença nos resultados do aprendizado dos alunos* (2006, p.1).

Investir energias e empenhos procurando recrutar e manter bons professores tornou-se, para muitos países, uma importante questão de ordem prática. Muitos deles partiram para implementar mecanismos de avaliação e certificação dos docentes, na perspectiva de que esse seria o caminho mais adequado. Distanciaram-se, algumas vezes, da concepção até então sustentável, de que bons professores se fazem com muitos investimentos de formação e de boas condições de trabalho. Bastaria submetê-los a exames periódicos que informariam sobre seus conhecimentos ou premiá-los quando, numa lógica concorrencial, obtivessem sucesso nos escores de seus alunos. Outras políticas desconfiam dessas alternativas. Defendem o investimento maciço em formação e em melhores condições de trabalho para os docentes. Essas posições e suas decorrentes políticas se mantêm em tensão, fazendo parte da agenda contemporânea. Para algumas os processos de acreditação e avaliação constante é que podem informar sobre a capacidade dos professores, premiando pontualmente aqueles que apresentam bom perfil, revelado no rendimento cognitivo de seus alunos. Para outros, esse é uma política equivocada, pois acirra o individualismo docente não investindo na escola e nas condições de trabalho do professor numa dimensão coletiva. Melhores salários e condições de carreira, boa base material para o exercício da docência seriam as medidas que poderiam levar ao sucesso

⁵ OECD – Organization for Economic Cooperation and Development.

pedagógico. De qualquer forma, como diz Connell, fica evidente a estreita relação entre ensino de qualidade e a qualidade da docência.

A compreensão de que a docência é uma atividade complexa tem sido constantemente reiterada por nós (Cunha, 2004), pois essa é uma profissão que exige múltiplos saberes articulados em uma totalidade e compreendidos em suas relações. Se essa é uma condição que envolve todos os docentes, o exercício na educação superior se torna mais exigente ainda, pois quem atua nesse nível de ensino precisa exercitar a produção do conhecimento pela atividade investigativa, com reflexo nas ações de ensino, favorecendo aprendizagens também complexas de seus alunos.

O autor aponta para a necessidade de mudanças na postura didático-pedagógica do professor universitário em relação à concepção do processo de produção do conhecimento visto como construção permanente e desenvolvimento de uma atitude investigativa. O aluno é convidado a entender que o conhecimento pode ser o instrumento de que o homem dispõe para cuidar da existência no mundo real, contextual e planetário.

Certamente essa condição exige uma ruptura com o paradigma dominante⁶, que decorre da tradição da chamada ciência moderna. Sousa Santos (2000) contribui com essa compreensão lembrando que

[...] estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. E esse é um desafio a ser enfrentado (p. 30).

Barnett (2008) também aponta para as possíveis interfaces que podem ser estabelecidas entre docência e pesquisa mediante intervenção do professor universitário. Para ele, nas universidades a ação docente fica, não raras vezes, presa a metodologias centradas no professor, onde a transmissão de conhecimentos é uma prática usual e os processos de apreensão dos discentes se configuram, apenas, na sua condição de expectadores das informações, mesmo que elas decorram de pesquisas. Ou seja, a preocupação do professor esgota-se no ensino, no conteúdo e não abrange uma preocupação com a aprendizagem e com os processos cognitivos e emocionais que precisam ser acionados nos seus alunos.

Em contraponto a este modelo de docência e de pesquisa, o exercício da docência centrada na aprendizagem, procura mobilizar o aluno como alguém que participa efetivamente dos processos de elaboração, construção e reflexão acerca do conhecimento. Certamente não se trata, a cada vez, de um conhecimento inédito. Mas sendo novo para o estudante, ele pode reconstruí-lo a partir de sua cultura e de seus significados.

⁶ Paradigma Dominante obra "Um Discurso sobre as Ciências" de Boaventura de Sousa Santos que afirma que o modelo da racionalidade herdada a partir do século XVI e consolidado no século XIX vislumbrava uma única forma de se atingir ao conhecimento verdadeiro pelas ciência modernas.

A docência baseada na investigação potencializa o envolvimento do aluno como alguém que também investiga e que é convidado a priorizar os processos inerentes aos problemas de investigação, possibilitando níveis mais sofisticados de desenvolvimento intelectual (Barnett, 2008).

Para que os professores alcancem os saberes próprios do ensino com pesquisa, é preciso formação e a Universidade tem uma grande responsabilidade na promoção dos processos que qualificam a docência, bem como nos que envolvem a pesquisa e a orientação dos futuros professores universitários. Essas ações contribuem para fomentar a experiência acadêmica, incluindo a condição pré-profissional e profissional, auxiliando na organização e no planejamento do ensino e na inserção no mundo laboral. Precisam merecer reconhecimento das universidades bem como dos órgãos governamentais, assumindo responsabilidades por políticas públicas nessa direção. Precisam ser, também, legitimadas e reconhecidas na carreira docente e nos processos de valorização do professor, incluindo sua progressão funcional.

Infelizmente, não são muitas experiências nesse sentido nas universidades brasileiras, pois ainda são frágeis os dispositivos que valorizam os saberes profissionais da docência e projetam uma formação que tenha como meta a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Poucas são as instituições que investem significativamente em estruturas de apoio pedagógico, com vistas a uma formação permanente, sólida, ética e de qualidade. Em muitos casos, quando elas existem, sofrem discontinuidades, pois dependem da sensibilidade do grupo que está na gestão da IES, longe, ainda, de ocupar um território legitimado e reconhecido como uma política estável. Essa condição resulta em perda de energias e sistematização dos avanços que alguns projetos provocam. Indicam, também, que a preocupação com os saberes que envolvem o ensinar e o aprender ainda estão distantes das preocupações centrais do mundo acadêmico.

As políticas internacionais de valorização do ensino superior centram seus indicadores nos produtos da pesquisa e essa condição tem afetado significativamente as políticas nacionais, onde se valoriza exponencialmente a produtividade científica dos docentes, dando ênfase à pós-graduação. São também políticas que respondem a uma cultura acadêmica produzida distante dos saberes pedagógicos e que privilegiam os conhecimentos do campo científico matricial do professor, naturalizando a docência como se essa decorresse da apropriação da matéria de ensino. Sem questionar a importância da produção científica no contexto do desenvolvimento do país, é ainda fundamental a formação de quadros profissionais, entendida essa formação numa perspectiva de cidadania e competência técnica, também muito importante para a sociedade. E as ações de formação exigem saberes próprios, distintos daqueles que presidem a pesquisa. Trata-se de conhecimentos e habilidades que caracterizam a sua distribuição e problematização, numa relação pedagógica importante entre o professor e seus alunos.

Paradoxalmente a qualidade do ensino superior, ao ter como parâmetro a qualidade da docência, toma a formação investigativa como única base de saberes necessária ao futuro professor. A legislação no Brasil impõe que um percentual significativo do corpo docente de uma Instituição de Educação Superior tenha formação de mestrado e/ou doutorado, no pressuposto que é ela que qualifica a docência. As universidades de prestígio, entretanto, já têm quase a totalidade de seu corpo docente com título de doutor e progressivamente esta formação já se constitui em requisito de ingresso. Entretanto é sabido que a pós-graduação *strito sensu* tem sua espinha dorsal nos saberes da pesquisa, materializada pela produção de uma dissertação ou tese. Não se trata de contestar a importância dessa formação, porque ela sustenta a condição da produção do conhecimento. Mas há de se convir que a docência pressupõe mais do que os saberes da pesquisa e que o seu exercício exige expressivos saberes profissionais.

Por essa razão também se torna fundamental investigar sobre as possibilidades de investir com mais qualidade na formação dos futuros professores universitários, nos espaços dos cursos de mestrado e doutorado. Consideramos que todos esses Cursos, das mais diferentes áreas, teriam de manifestar uma preocupação com a condição de futuros docentes que em geral se avizinha para os estudantes que, na sua maioria, pretendem ingressar profissionalmente na universidade. Propiciar espaços de estudos e reflexões sobre a natureza pedagógica da docência pode contribuir com a condição de ingresso dos estudantes na carreira docente e auxiliar a trajetória que deverão construir com seus alunos. Mas esse não é apenas um interesse pessoal que compõe a agenda do estudante, futuro professor. É, principalmente uma responsabilidade das políticas públicas que, por sua condição indutória, precisariam acenar para a implementação curricular de estudos nessa direção.

Como, então, essas compreensões estão chegando aos espaços acadêmicos da pós-graduação no Brasil? Há clareza da importância da formação pedagógica do professor como componente da qualidade do ensino de graduação? Como essa formação pedagógica se articula com a formação para a pesquisa? Constituem um único constructo que definem uma base epistemológica para as duas funções? Lançam mão da extensão como ponto de partida e de chegada de suas indagações epistêmicas? Que pensam os alunos dessas proposições?

Com esse intuito desenvolvemos uma incursão empírica localizando uma experiência de formação com estas características em três Cursos de Pós-Graduação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz pertencente ao Campus de Piracicaba da Universidade de São Paulo. Neles é oferecida a disciplina de Preparação Pedagógica para os estudantes formalmente matriculados. Vale ressaltar que essa Escola tem reconhecimento internacional da sua qualidade, sendo responsável pela formação de boa parte dos pesquisadores brasileiros de sua especialidade. Progressivamente essa condição vai lhe atribuindo um perfil que privilegia a pós-graduação, pois tem mais alunos nesse nível de ensino do que na graduação. Atualmente na

ESALQ há 6 cursos de graduação, 16 programas de pós-graduação e 2 programas de pós-graduação interunidades. No ano de 2010 foram matriculados 1.897 alunos de graduação e 7.031 alunos de pós-graduação. Esse esclarecimento parece importante para a posterior compreensão dos dados decorrentes das representações dos alunos, nossos interlocutores nesse estudo.

Essa disciplina tem caráter optativo e é oferecida a todos os estudantes interessados. Nos cursos de pós-graduação há uma grande variação na maneira de como a disciplina é oferecida. Os três cursos estudados, nessa pesquisa, optaram pela realização da disciplina durante um semestre todo, de forma sistemática, com duração de 60 horas. Destina-se a aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação e está composto de duas etapas: *preparação pedagógica e estágio supervisionado em docência*. As duas etapas se constituem numa obrigatoriedade para os bolsistas da CAPES que não tenham experiência no magistério superior. Mas outros estudantes interessados também podem cursá-las. É nela que os participantes têm a oportunidade, ainda que superficial, de discutir aspectos relacionados ao papel da universidade, incluindo as suas três funções básicas: ensino, pesquisa e extensão.

2. Professores universitários e a complexidade de ensinar acerca da docência:

O estudo envolveu seis professores formadores provenientes de cursos de pós-graduação stricto sensu da ESALQ/USP em Piracicaba: Ciência dos Alimentos, Entomologia e Recursos Florestais. Estes professores eram responsáveis pela elaboração e aplicação da Disciplina de Preparação Pedagógica nos referidos cursos.

Dos seis professores, quatro participaram das entrevistas, com o objetivo de compreender suas concepções da docência; os motivos que os levaram a assumir tal disciplina; os saberes da docência que mobilizam em suas práticas profissionais; a possibilidade de se aprender acerca da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e as correlações que fazem entre ensino e pesquisa e os desafios da docência.

Através análise documental dos regimentos e planos de ensino e dos dados provenientes dos depoimentos dos professores foi possível compreender que nos cursos de Ciências dos Alimentos e Entomologia o objetivo desta disciplina está voltado a proporcionar reflexões sobre a prática docente na universidade. Já o curso de Recursos Florestais aponta, além desta reflexão, a possibilidade dos alunos criarem e desenvolverem conhecimentos no campo da educação e nas práticas docentes universitárias.

Na justificativa dos planos dos três cursos aparece a compreensão da necessidade dos alunos de pós-graduação adquirirem conhecimentos sobre a prática docente de forma reflexiva. O Curso de Recursos Florestais reforça, ainda, a importância das reflexões sobre a educação, o ensino e a

universidade como elementos fundamentais para melhor entendimento da prática docente no ensino superior.

Os conteúdos enfocados nos Cursos variam nos seus enfoques e na intensidade de investimento em cada Unidade. Envolvem o entendimento histórico do papel da universidade; os fundamentos filosóficos e metodológicos do ensino; os processos de *ensinagem*⁷; as Diretrizes e Bases da Educação; as Diretrizes do Ensino Superior da USP; as tecnologias da educação e os processos de avaliação (monitoramento, indicadores, retenção e relevância na aprendizagem).

As culturas de avaliação também são diversas. Nos cursos de Entomologia e Ciências dos Alimentos a avaliação está voltada para a apresentação de um plano de trabalho que deverá ser construído pelo aluno, valendo 30% do total da nota e a apresentação do material produzido com o valor de 70%.

No curso de Recursos Florestais há uma valorização da participação dos alunos em todas as atividades da Disciplina e apresentação escrita e oral do plano de ensino na área específica. Nesse Curso também são previstas atividades que serão desenvolvidas no decorrer das aulas organizadas em cinco encontros.

Quanto aos referenciais bibliográficos utilizados nos Cursos de Recursos Florestais e Ciências dos Alimentos, há um rol de autores contemporâneos listados, que abordam desde a reflexão sobre a construção da identidade do professor universitário até encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam a ação desses profissionais.

No plano do Curso de Entomologia não há explicitação bibliográfica. Essa condição pode sugerir tanto uma total liberdade de escolha do professor ministrante como pode causar perplexidade pela fragilidade teórica que pode estar implícita. Ambos os casos parecem preocupantes, pois indicam uma não sistematização da experiência realizada na Disciplina ou o pouco conhecimento das fontes que poderiam estar mais adequadas e enriquecer os estudos.

Os professores, ao refletirem sobre a proposta e implementação da Disciplina de Preparação Pedagógica, afirmam vivenciar muitos desafios e relatam como o exercício de refletir, por ela exigido, impacta suas próprias concepções e práticas docentes. É como se eles se compreendessem melhor na complexidade do que fazem quando estão com seus alunos. Indicam que, mesmo tendo muitos anos de magistério, poucas vezes tiveram ocasião de refletir sobre o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação e que esse exercício poderia qualificar a sua condição docente.

Para os professores havia uma necessidade de assumir a disciplina por ser um desafio ensinar sobre a docência. Essa reflexão não fazia parte do seu dia a dia na universidade. Essa afirmativa

⁷ Termo cunhado pela profa. Dra. Lea Camargo Anastasiou para articular o ensino e a aprendizagem.

lembra (Alarcão, 2000), quando afirma a necessidade do professor entender a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente, e fazer relações com a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade, numa perspectiva experiencial-investigativa. Entretanto, essa não é a cultura da docência na universidade e são poucos os professores que vivem alguma experiência nesse sentido.

Nossos respondentes valorizaram a preparação pedagógica na pós-graduação pois ajuda aos futuros professores universitários uma nova perspectiva e compreensão da profissão que escolheram. Disse um professor do Curso de Entomologia:

[...] A maioria dos pós-graduandos do nosso Programa não teve uma formação pedagógica na graduação. Por outro lado, cerca de 1/3 dos nossos egressos do doutorado são absorvidos como docentes em Universidades públicas ou privadas para ensino de Entomologia ou áreas correlatas. Preocupa, ainda, o fato de que muitos destes novos docentes não têm oportunidade de estudar pedagogia de forma aprofundada após sua contratação. Assim, a disciplina de Preparação Pedagógica tem como meta incorporar este tema na formação acadêmica dos nossos pós-graduandos (futuros docentes), oferecendo aos mesmos uma oportunidade de aprendizado e reflexão sobre pedagogia no Ensino Superior, para que estejam mais aptos a exercer suas funções.

A busca pela excelência no ensino deveria ser considerada algo precioso e meta a ser atingida na universidade, tanto como a meta da excelência na pesquisa; estas são duas funções que precisam estar em consonância. O depoimento do professor do Curso de Recursos Florestais aponta essa problemática:

[...] Os alunos têm a visão de total distanciamento entre ensino e pesquisa porque na pós-graduação a pesquisa é enfocada e valorizada e a docência é apenas discutida numa disciplina específica. Outra coisa que dificulta isso é a desvalorização que os próprios docentes dão ao exercício da docência. Os alunos percebem isso e acabam por levar como exemplo na sua atuação profissional.

Os saberes docentes apontados pelos professores, nesse estudo, vão desde os conhecimentos disciplinares específicos até as aprendizagens que permitem qualificar a ação profissional do professor por meio de habilidades pedagógicas. Espera-se dele a adoção de uma postura diferenciada, traduzidas por atitudes formativas. É interessante perceber que pelo menos esse grupo de professores compreende a importância e o papel dos saberes pedagógicos e dos saberes de investigação como componentes de igual valor e importância para o professor.

[...] Em primeiro lugar, na minha opinião vem a idéia de Boaventura Santos do saber olhar para dentro de si mesmo para o entendimento do outro. O segundo saber importante é o saber ouvir o aluno nas suas necessidades e possibilidades; e o terceiro envolve os saberes pedagógicos (saber avaliar, planejar, prestar atenção ao que acontece e não acontece...) (Recursos Florestais)

Com relação à compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão três professores apontaram um quadro positivo da articulação entre este tripé, havendo, inclusive, a percepção de que essa relação é apreendida pelos alunos. Entretanto nem sempre são consistentes os argumentos que utilizam para sustentar suas opiniões porque a própria definição de indissociabilidade é fluída. Nem sempre ultrapassa a compreensão usual, que vê em separado cada uma dessas funções sem, entretanto, entrar no âmago de suas relações indissociáveis. Mesmo assim é alvissareira a possibilidade de aprofundamento do tema no ambiente da formação acadêmica. Alguns docentes avançaram nessa perspectiva e explicitaram que:

[...] Com base nas discussões em sala de aula, leituras prévias, etc, ficou clara a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O professor deve pesquisar, se atualizar e levar tudo isso para dentro da sala de aula, abordando os temas e envolvendo os alunos nas pesquisas. Isso é o que diferencia a USP de outras universidades. (Ciência dos Alimentos)

Nos depoimentos dos professores se evidencia a importância que dão ao espaço acadêmico que os abriga, referindo-se a uma Universidade consolidada e reconhecida pelas atividades de pesquisa. Sem dúvida há, nas suas concepções, uma idéia de que a pesquisa qualifica o ensino, corroborando uma representação universal da qualidade da educação superior.

Mas, se essa condição parece incontestável, ainda não é usual a reflexão das relações entre a pesquisa e o ensino, em especial nos Cursos de Graduação. Em alguns casos, quanto mais se consolida a pesquisa no âmbito da pós-graduação, mais a universidade se distancia da realidade da graduação, como se esse espaço fosse somente subsidiário e não central nas suas preocupações. E esse não é um dilema somente nacional. (Scott apud Barnett, 2008) aponta para uma situação similar no Reino Unido. Afirma que esse dilema se vincula as próprias lideranças institucionais que, por falta de estratégias e prioridades, relegam as atividades da docência, quer por uma perspectiva política, que por uma perspectiva intelectual.

Este aspecto é importante pois a articulação e ou a desarticulação da docência com a pesquisa pode produzir um tipo de entendimento acerca do papel da universidade na atualidade e

consequentemente da ação do professor universitário, que se pauta pela valoração ou não das atividades que envolvem o desenvolvimento profissional.

Para Scott apud Barnett (2008), é necessário uma organização institucional que possa articular as relações entre investigação e docência, mas para isso é fundamental perceber mudanças nas práticas da investigação e da própria docência dando a esta uma nova conceituação e reinventando a sua relação com a pesquisa. Uma das possibilidades para tal é rever a docência e a pesquisa vinculando-as aos processos que envolvem a aprendizagem, interconectando a universidade com a realidade, na perspectiva de que esse processo resulte na reorganização do conhecimento e da aprendizagem.

Pensando a partir dessa idéia seria pertinente entendermos que tanto os processos de docência como os de pesquisa exigem aprendizagens e quando ambas estão articuladas a aprendizagem pode assumir um caráter de maior significação.

Acreditamos que os saberes da docência e da pesquisa são amplos e polissêmicos, plenos de significados. Quando caminham juntos revertem em significativa formação, incluindo os saberes da orientação. Nesses os docentes imprimem seus estilos pessoais, suas crenças de ser pessoa e profissional. (Tardif, 2002) explicitou que os saberes da docência são plurais e envolvem os de natureza existencial, social e pragmática e denotam a dimensão sócio temporal de ensino. Nessa compreensão, os saberes construídos pelos docentes estão em constante movimento, influenciando e sofrendo influência do meio onde estes professores atuam.

Essas considerações ajudam a orientar os programas de formação docente no âmbito da pós-graduação e podem servir de referentes para os objetivos que se deseja alcançar. Entretanto não devem assumir um caráter prescritivo, distante das culturas e práticas dos docentes e estudantes em condições situadas. Mesmo assim podem orientar, junto com outros estudos, uma reflexão do que vem sendo proposto e vivenciado no âmbito dos Cursos, vivenciando um ciclo que envolva a prática-teoria-prática.

Os alunos que realizaram essas disciplinas de preparação pedagógica externaram suas percepções sobre o percurso vivido. Apontaram um quadro preocupante sobre a ação profissional dos docentes universitários devido ao baixo prestígio que o ensino tem na universidade, onde se verifica a supervalorização da pesquisa. Dizem eles que:

[...] os professores são cobrados somente pela pesquisa, dando prioridade a ela. Além disso, na contratação do professor, o peso dado às publicações é infinitamente maior do que a sua didática. A extensão é esquecida pela maioria dos docentes. A avaliação dos docentes leva apenas em consideração a sua produtividade em pesquisa. (Curso Ciência dos Alimentos).

Ou, ainda,

[...] atualmente esse processo é bem difícil visto que hoje um bom professor é aquele que publica mais, em decorrência desta infeliz exigência! Os professores acabam sendo muito mais pesquisadores do que professores, pois boa parte deles não levam o conhecimento e nem os benefícios dela aos alunos e à sociedade (Curso Recursos Florestais).

Os alunos respondentes parecem ter claro o cenário que envolve a Universidade, em especial uma Instituição centenária que cada vez mais se legitima pela condição investigativa. Compõem, com outras congêneres, a representação de uma predominância da função da pesquisa sobre as demais, ainda que essa posição careça de sustentação legal. E essa cultura se manifesta na prática dos professores.

[...] primeiro, acho que é porque e a própria universidade cobra do professor o número de pesquisas que têm, quantos ele está orientando e como está sua produção e número de publicações. O ensino para ele é dar suas aulas sempre expositivas, cumprir os horários e o programa elaborado por ele mesmo e transmitir seu conhecimento aos alunos. É só a pesquisa é que dá status ao professor universitário, infelizmente! (Curso de Recursos Florestais).

Ao analisarmos estas manifestações podemos perceber o quanto a qualidade do ensino articulada a pesquisa está distante da realidade universitária, não havendo encaminhamentos que apontem para processos de inovação entendidos por nós (Leite (1999, Cunha 2006, Lucarelli 2009) como uma ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; na inclusão da gestão participativa, do protagonismo, na reconfiguração dos saberes e na reorganização da relação teoria/prática.

Não se percebe qualidade de ensino entendida como a busca pela qualidade humana e cidadã embasada na visão de Sousa Santos (1989), incluindo a articulação do conhecimento científico-natural com o conhecimento científico-social valorizando os âmbitos estético-expressivo e ético-moral. Na visão dos alunos respondentes, o professor universitário precisaria incorporar a ação profissional de professor pesquisador, mas entendido como alguém que tem a capacidade de saber fazer do ensino e da pesquisa os elementos que retroalimentarão suas intervenções nos diferentes territórios acadêmicos gerando, assim, a qualidade e a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

[...] deveria ser alguém que se utiliza das trocas estabelecidas no ensino: pares, discentes e comunidade para ampliar o conhecimento e, ao mesmo tempo, que utiliza as informações e as ferramentas, durante o exercício da pesquisa, para ampliar os conhecimentos a serem utilizados, também, como ferramentas de ensino. (Curso de Ciência dos Alimentos).

[...] É aquele que pesquisa na área em que se propõe a ensinar. Dessa forma ele não apenas reproduz o conhecimento, como também cria novos conhecimentos. (Curso de Entomologia).

Estas afirmativas parecem indicar que esses estudantes têm mais clareza da natureza da ação docente na universidade do que seus professores. É esta uma conclusão alvissareira, por um lado, e preocupante por outro. Pode ser que essa posição seja produzida pela emergência de um novo tempo e de uma distinta consciência social e política a presidir o conhecimento científico. Mas pode, também, representar um discurso localizado na fase em que vivem os alunos que depois, - ao ingressar na carreira docente -, sofrem as amarras culturais e institucionais que os fazem capitular. Entretanto também pode significar que o espaço de reflexão proporcionado pela disciplina de Preparação Docente possa ter despertado neles a possibilidade de pensarem de forma diferente e reconhecerem a importância de reverter o quadro de desprestígio do ensino. Percebem, ainda, com alguma preocupação, a incompletude de sua formação, frente ao desafio de logo adiante se tornarem professores.

Acreditando nessa possibilidade é que continuamos a provocar os estudantes sobre as aprendizagens no campo pedagógico e da docência. Eles percebem que os professores universitários têm dificuldade de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão e as causas dessa condição vão desde a sobrecarga de trabalho até às prioridades que regem o seu tempo. Indicam as exigências dos órgãos de fomento como um forte imperativo da supervalorização da pesquisa que gera certo descompromisso da universidade com as outras demandas ligadas à extensão e ao ensino, especialmente o de graduação. Mencionam, ainda, a falta de preparo dos docentes para atuarem com competência nesses espaços como um fator que incide sobre a pouca relevância a elas atribuídas.

[...] acredito que é possível fazer com qualidade ensino, pesquisa e extensão, pois entendo que estão intimamente ligados. Porém o que ao docente é cobrado “como qualidade” refere-se à pesquisa, tanto para as agências de fomento ou até para a sociedade. Em geral, os professores estão sobrecarregados e não conseguem exercer as

três atividades concomitantemente. Além disso, tem a questão da aptidão, onde ele revela preferências por determinada atividade (Curso de Recursos Florestais).

A qualidade do trabalho docente na universidade não alcança com facilidade e frequência a dimensão técnica, estética, política e ética gerando um quadro nevrálgico no sentido de que tanto a formação profissional, como a formação para a pesquisa e para a docência estão exigindo prévias rupturas epistemológicas para depois avançar nas rupturas pedagógicas. Essas poderiam ser as que gerassem indicadores de qualidade do ensino.

3. Alguns indicadores de qualidade do ensino: uma tentativa de esboço

A relação ensino, pesquisa e extensão têm sustentado o discurso da qualidade do ensino superior, como já aqui mencionado e em tantos outros documentos que tratam do tema e sustentam as políticas de educação superior no Brasil com referentes no contexto internacional. Entretanto tem sido bastante complexo definir indicadores universais, pela condição cultural, temporal e ideológica que acompanha o conceito de qualidade. Não sabemos se isso é possível e nem se é desejável. Assumimos a posição que infere sobre a impossibilidade de realizar uma descrição universal de indicadores, sob pena de descaracterizar a compreensão de valorização do contexto, tão cara para os que crêm na educação como produção humana e cultural.

Entretanto, estimuladas pelos depoimentos dos nossos interlocutores, tomamos as rédeas de uma iniciativa complexa, mas talvez necessária para ampliar a sua contribuição, que ajude a analisar as práticas acadêmicas de ensino e com esse exercício avaliar os progressos e desafios a enfrentar. Cremos, também, que ao explicitar indicadores de qualidade poder-se-á contribuir para a reflexão no campo da pedagogia universitária e impactar a formação de professores. Desde já explicitamos a provisoriidade desses indicadores e seu compromisso com uma posição epistemológica emergente. A produção dos mesmos decorre de investigações e reflexões sobre o campo da pedagogia universitária (Cunha, 2008).

Para que servem os indicadores? Em primeiro lugar seu objetivo é explicitar o sentido da qualidade, pois esta é uma expressão que precisa ser adjetivada. Sendo alicerçada numa matriz valorativa, a qualidade é cambiante e depende da explicitação do projeto educativo que orienta sua definição. Em segundo lugar os indicadores servem como referentes de programas de qualidade. Aceitos como legítimos podem ser tornar faróis que iluminam o caminho da transformação, organizando entendimentos sobre o conteúdo da inovação e da formação. Podem, também, ajudar na consolidação da pesquisa, na medida em que, sendo utilizados em distintos contextos e por diferentes atores, contribuem na teorização do ensino. Por fim os indicadores podem contribuir para operacionalizar processos avaliativos, dando pistas para a

apreensão da realidade, auxiliando diagnósticos e favorecendo juízos de valor em uma atividade tão complexa como o ensino. Ajudam a definir uma base comum de argumentos e coincidir ou contrapor-se a outros paradigmas de avaliação.

No caso desse estudo, explicitar indicadores pode ajudar a compreender os desafios para a formação de futuros professores no âmbito da pós-graduação *strito sensu* e fundamentar a importância do conhecimento pedagógico para uma docência de qualidade. Os indicadores elencados foram: a) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) a gestão participativa; c) a reconfiguração dos saberes; d) a reorganização da relação teoria/prática; e) a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; f) a mediação; g) o protagonismo.

A explicitação destes indicadores - que resultam numa visão inovadora na compreensão epistemológica, se considerarmos as perspectivas tradicionais da modernidade -, remetem à compreensão das exigências que o professor universitário enfrenta para dar conta de suas múltiplas funções profissionais. O despreparo para tal produz nos professores, muitas vezes, uma crise identitária da profissão, revelando-se pelo seu “não lugar” (Cunha, 2010) que provoca uma inquietação e um mal estar frente à docência.

Partindo do entendimento de que a universidade é o espaço da formação dos professores da educação superior é preciso urgentemente institucionalizá-lo como lugar onde a formação para a docência se constitua como elemento fundante da construção pré-profissional dos futuros docentes universitários. Deve ser, também, a condição que alimenta a formação permanente e contínua do professor universitário em serviço. Assumimos que “o que transforma o espaço em lugar, é a ocupação do mesmo pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (Cunha, 2010, pg. 54). É como se os professores assumissem este lugar como “locus” de ensino e de aprendizagem sobre a sua profissão, um lugar de conhecimento daquilo que ele abarca ao se tornar docente no âmbito universitário refletindo e analisando acerca das suas intervenções.

É necessário que as Instituições e as políticas públicas de pós-graduação reconheçam a complexidade da docência e assumam que o ensino de qualidade exige o desenvolvimento de saberes próprios para esse fim. Essas compreensões seriam fundamentais no processo de formação do professor universitário e, como tal, também preocupação dos Programas de Pós-Graduação *strito sensu*, com repercussões para o que se considera valor para as agências de avaliação e fomento. A compreensão de qualidade de ensino precisaria ser ampliada e as habilidades e saberes incluída na formação para viabilizar os indicadores de qualidade.

4. Algumas considerações em processo:

A partir desse estudo foi possível perceber a complexidade que envolve a ação profissional do professor universitário, que se amplia no contexto atual, tendo em vista as políticas de democratização do acesso a esse nível de ensino. Cada vez mais o professor precisa responder a um maior número de desafios para almejar um ensino de qualidade. Sem abrir mão da formação para a pesquisa é urgente aprofundar a formação para a docência, articulando essas duas funções fundantes da educação superior. Quando essa relação se estabelece, o envolvimento com a extensão se faz naturalmente, pois a dúvida epistemológica que emerge da leitura da realidade, tende a ela voltar, provocando movimentos articuladores da produção e distribuição do conhecimento acadêmico.

Ao ingressar no contexto da pós-graduação o candidato carece de uma reflexão sistematizada sobre a dinâmica universitária e sobre as suas atribuições e os saberes profissionais que legitimarão sua ação, quando optar pela docência.

Este possível candidato a exercer a profissão de professor universitário, ao desencadear suas intervenções nos processos de orientação para o ensino, pesquisa e extensão deve ter uma atitude que potencialize uma ação docente diferenciada daquela que vivenciou como aluno durante tanto tempo nos bancos escolares e universitários.

A cultura acadêmica, respaldada nos órgãos de avaliação e fomento, infelizmente, têm priorizado, apenas a pesquisa esquecendo de valorizar na própria academia espaços para se pensar e redimensionar a docência comprometendo, em muitos casos, a qualidade do ensino de graduação. Pensar a qualidade do ensino mediante um redimensionamento dos próprios processos de exercer a docência pode vir a potencializar e a possibilitar novas interfaces entre professor e futuros professores universitários.

O estudo indicou que professores ministrantes das disciplinas de preparação à docência possuem legitimidade acadêmica e um significativo reconhecimento dos pares que os reconhecem como referências. Por seus depoimentos explicitaram valores que certamente os distingue no espaço acadêmico em que atuam. Demonstraram capacidade argumentativa e uma intencionalidade explícita com relação à docência. Afirmaram que aprendem enquanto ensinam e que, ao se dedicarem à formação docente de seus alunos, revisam suas próprias práticas, ou seja, aprendem enquanto ensinam.

Ao mesmo tempo em que registramos a importância dessa iniciativa nos Cursos de Pós-Graduação da ESALQ salientamos, também, a preocupação com a pouca visibilidade e importância dos investimentos feitos pelos protagonistas. Ainda são pequenas as valorizações explícitas da importância da pedagogia universitária no espaço da pós-graduação. Essa condição

decorre, certamente, dos indicadores de avaliação que recaem sobre os Cursos e resultam de representações epistemológicas que precisam ser superadas.

Os estudantes participantes desse estudo auxiliaram a fundamentar empiricamente muitas afirmativas que os teóricos já vinham apontando a respeito da formação do professor universitário e sua relação com a qualidade do ensino da graduação. Procurou-se chamar, mais uma vez, a atenção para a complexidade da docência e como essa condição requer uma formação consistente inter-relacionado os saberes da pesquisa com os saberes do ensino e da extensão.

Nos arvoramos em delinear alguns indicadores de qualidade do ensino, construídos ao longo de nossa trajetória de pesquisa. Essa tentativa não quer assumir que os mesmos se tratem de indicadores universais. Eles são datados e concebidos a partir de visões ideológicas e de compromisso com um projeto de educação e de nação. Requeremos uma política integrada dos órgãos educacionais superiores em que a política de pós-graduação inclua a formação docente na tríade de saberes que as funções da universidade exige.

Propomos que as Instituições, compromissadas com a qualidade do ensino e com a formação dos professores da educação superior, assumam a relação entre esses dois construtos e invistam fortemente em ações e em pesquisas que façam avançar o campo da pedagogia universitária.

5. Referências Bibliográficas:

- ALARCÃO, Isabel (2000). Cadernos de Formação de Professores, (1), pp. 21-30. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de novembro de 2000.
- BARNETT, Ronald. 2008. *Para una Transformación de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- BAZZO, Vera Lúcia (2007). *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. Tese de Doutorado. FAGED/UFRGS, Porto Alegre Brasil.
- CONNELL, Raewyn (2010). Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*. 36 (especial)163-182, 2010.
- CUNHA Maria Isabel da. (org). (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin/ CAPES/CNPq.
- CUNHA, Maria Isabel da (org.)(2008). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editores.
- CUNHA, Maria Isabel da (2006). Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: Saberes Silenciados em Questão. *Revista Brasileira de Educação*.(11) 83-96.

- SCOTT, Peter (2008). Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación em la educación superior de masas. In: BARNETT, Ronald. *Para una Transformación de la Universidad*. Ediciones Octaedro: Barcelona.
- SEVERINO, Antonio (2008). Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para integração. *Cadernos Pedagogia Universitária PRG-USP* (3).
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2010). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1989). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Portugal.
- TARDIF, Maurice (2001). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Conclusão

Para as proponentes do simpósio auto-organizado “Desafios da docência universitária: entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência” a atividade docente é entendida como uma produção humana situada em um tempo e em um espaço e resultado de contradições, necessidades e desejos.

Na contemporaneidade vivenciamos a ampliação da complexidade da formação e, conseqüentemente, a exposição de fragilidades da configuração mais tradicional da sala de aula. Constatações deste tipo desacomodaram nosso cotidiano docente e de pesquisa e impulsionaram os processos reflexivos e investigativos que trouxemos para a discussão. Dessa forma, pautadas pela compreensão de que podemos constituir processos os quais proporcionam a produção de novos conhecimentos através de ações de investigação, forjamos caminhos diante das incertezas contemporâneas.

8.3.

Título:

A didática universitária num contexto de complexidade: relações e interfaces

Autor/a (es/as):

Coordenadora: Cunha, Maria Isabel da [Universidade do Vale do rio dos Sinos]

Resumo:

A didática universitária é um campo de conhecimento que se explicita em contextos políticos e epistemológicos que dão contornos às suas práticas e perspectivas teóricas. Tendo as relações entre ensino e aprendizagem como estruturante, se caracteriza como uma ação humana e, portanto, afetada por valores e desdobramentos nas suas relações. A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajudou a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões sócio-culturais e