

- DAUSTER, Tania; AMARAL, Dione (2007). Práticas leitoras e escritoras de professores universitários em tempos do Digital. *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16.
- LAJOLO, Marisa (1984). O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- PRAZERES, I. M. P. da(1989). *Busca da informação: comportamento dos docentes/pesquisadores da Universidade Federal de Londrina*. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga (1999). Leitor, leitura, escola: uma trama plural. In.: PRADO, J. & CONDINI, P. (Org.) *A Formação do leitor*. Rio de Janeiro: Pontos de Vista, ARGUS.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (1995). *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. São Paulo: Papyrus.

### 6.23.

#### **Título:**

**Trabalho docente do professor bacharel no ensino superior: da racionalidade técnica à racionalidade pedagógica**

#### **Autor/a (es/as):**

Carneiro, Isabel Magda Said Pierre [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia]

Freire, Ludmila de Almeida [Universidade Federal do Ceará]

Martins, Maria Márcia Melo de Castro [Universidade Estadual do Ceará]

Cavalcante, Maria Marina Dias [Universidade Estadual do Ceará]

#### **Resumo:**

A partir das últimas décadas do século XX, e com maior intensidade a partir dos anos de 1990, vem se discutindo a formação dos educadores com formação de ‘bacharelado’ que atuam na docência universitária, bem como os saberes necessários à sua prática. Porém, a preocupação com a formação para a docência dos formadores universitários das diversas categorias de profissionais que atuam na sociedade não tem ocupado os debates com a mesma intensidade. Prioriza-se a formação para a pesquisa e predomina a dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino. A prática do professor universitário é valorizada em relação ao domínio dos conteúdos específicos e à produção científica. Nesse contexto, as reflexões deste artigo, embora almejem consolidar um referencial de análise da racionalidade

pedagógica que dá suporte ao trabalho dos docentes com formação de bacharelado, se constituem igualmente em elementos de análise da pedagogia universitária numa concepção apoiada em determinados pressupostos do que é o trabalho pedagógico e de princípios que o regem. Assim, pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis situada do profissional de educação em contexto universitário, assim como identificar elementos teórico-metodológicos que permitem a análise dessa prática e seus processos de construção. A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *campus* Maracanaú-CE. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir de entrevista semi-estruturada realizada com (03) três professores que atuam nos cursos de Ensino Superior da referida instituição, sendo (01) um da área da Telemática, (01) um da Indústria e (01) um da área de Química e Meio Ambiente. A entrevista foi constituída de 30 questões voltada para as motivações, escolhas profissionais, trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e o impacto trabalho exercido na vida profissional do professor. Os dados revelam as dificuldades sofridas pelos entrevistados no início de suas carreiras e que, diante da ausência de uma preparação adequada, se espelhavam em seus bons professores da vida acadêmica. Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma melhoria de seu trabalho, os entrevistados buscam a formação continuada em suas áreas específicas de conhecimento. Eles apontaram também que, mesmo diante das dificuldades do exercício da docência, não mudariam de profissão, pois se sentem gratificados com o reconhecimento dos estudantes. Destaca-se a importância dos estudos sobre a formação para a docência universitária, pela valorização e ressignificação do saber prático do professor constantemente reconstruído em processos intersubjetivos, reconhecendo na práxis a dialeticidade da relação teoria e prática.

#### **Palavras-chave:**

Docência universitária. Saberes profissionais. Racionalidade Pedagógica.

#### **Introdução**

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

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

Neste cenário, indagações são formuladas acerca da formação dos educadores com formação de 'bacharelado' que atuam na docência universitária. Não se questiona tanto o domínio do conhecimento de suas áreas disciplinares específicas, como, principalmente, a pedagogia que fundamenta o seu trabalho como docentes. É reconhecido que aos profissionais de pedagogia cabe a produção de uma importante parcela de reflexão científica relativa aos processos de ensino-aprendizagem situados neste contexto de pós-modernidade. Contudo, esse empreendimento não pode prescindir de profissionais de outras áreas de domínio dos saberes que compõem o acervo de compreensão do mundo dos seres humanos.

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

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

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

pedagógica de compreensão dos significados e sentidos da matéria não acontece com tranquilidade para o aluno, o que afeta a articulação entre àquele conhecimento e a prática profissional a qual se destina. A isto se acrescenta uma concepção técnico-instrumental da docência, além de que não revelam compreensão do que seja o currículo por competência proposto pelas diretrizes nacionais de formação.

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

A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus Maracanaú-CE*. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir de entrevista semi-estruturada realizada com 03 (três) professores que atuam nos cursos de Ensino Superior da referida instituição, sendo (01) um da área da Telemática, (01) um da Indústria e (01) um da área de Química e Meio Ambiente. A entrevista foi constituída de questões voltada para as motivações, escolhas profissionais, trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e o impacto trabalho exercido na vida profissional do professor.

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

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

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

Os saberes profissionais são definidos como saberes da ação que ao serem incorporados no trabalho só tem sentido nas diferentes situações vivenciadas pelos trabalhadores. Eles são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (TARDIF, 2002). Eles emanam de

diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando um repertório de conhecimento unificado, pois mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

De maneira ampla, as investigações sobre os saberes mobilizados e produzidos no contexto de trabalho do professor têm revelado que a maior parte deles são fundados na experiência e integrados a uma cultura pessoal. Acrescido a isso, a docência universitária possui elementos próprios que emergem do perfil e status diferenciado que essa regência ocupa na sociedade. Esses elementos unidos as outras vivências desse professor coadunam com uma cultura universitária. Nesse sentido, afirma-se que a competência dos profissionais para lidar com as diferentes situações dos processos de ensino-aprendizagem se elabora durante a prática cotidiana, no processo de consolidação profissional.

Destaca-se que a menção à experiência não se refere apenas a uma dimensão pedagógica, e sim a um quadro conceitual de produção de saberes em que a troca e a partilha de conhecimentos entre colegas de trabalho consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.

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

Os saberes pedagógicos dizem respeito às dimensões da Pedagogia ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais.

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

Infelizmente, a própria dinâmica da universidade não favorece esse desenvolvimento dialético entre teoria/prática, como se percebe nas atribuições delegadas ao professor universitário, que é uma prática que articule ensino, pesquisa e extensão que não são vivenciadas de maneira equiparada. O que se observa é a priorização da formação do pesquisador e a menor ênfase no

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

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

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

Essa compreensão aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. (TARDIF, 2002, p.230). Por outro lado, a noção de práxis implica uma intervenção crítica, comprometida e intencional em um determinado espaço social historicamente situado a fim de que se realize um trabalho pedagógico voltado para a formação humana.

Outra característica da *práxis* é ser uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que determina, bem como transformar a prática que a concretiza. Considera-se, portanto, importante o triplo movimento sugerido por Schön (1992): reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ela possibilita a problematização das práticas e dos contextos em que estão inseridos, encontrando soluções para as situações complexas enfrentadas. A reflexão, entretanto, não é um processo psicológico individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ela é um conhecimento pleno de

conflitos e contradições sociais e políticas e impregna o próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja nas instituições de ensino seja em outro lugar (PERÉZ GOMEZ, 1992, p.103).

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

### **3 Elementos empíricos que subsidiam a reflexão sobre o trabalho docente**

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

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

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

Associado a essa experiência profissional, o entrevistado II destaca os bons professores que teve em seu processo formativo os quais servem de referência na sua atuação docente:

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

O entrevistado III ao reconhecer que no início de sua carreira profissional não se sentia preparado para ensinar, afirmou que sua construção como professor se deu a partir de algumas

experiências na área, bem como por meio de uma prática imitativa. Com o aperfeiçoamento de suas ações, atualmente, ele busca, inicialmente, identificar o perfil dos alunos, conforme revela o seguinte depoimento: “Hoje, o que eu tento buscar é que a cada ano, aliás, a cada semestre, eu tento nos primeiros dias entender como é que é mais ou menos o perfil da minha turma, saber se é uma turma fraca ou uma turma interativa, as turmas são muito diferentes aqui”.

No que se diz respeito à formação continuada, os esforços dos professores são voltados para o aperfeiçoamento do saber específico da área que atuam e não para a docência. Isso é perceptível quando todos os entrevistados afirmam possuir pós-graduação nas áreas em que atuam e nenhuma capacitação associada à prática de ser professor, apesar de acharem necessário. Especificamente sobre o Entrevistado II, ele afirma: “Tenho só o mestrado em Engenharia Elétrica, eu também estou pesquisando coisas para escolher a minha área de doutorado, mas bem no início, eu penso em um doutorado na área de engenharia elétrica”.

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

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

A dificuldade da liberação do docente para a realização de um mestrado ou doutorado é um desafio na visão deste entrevistado. Um outro professor destaca que o apoio institucional é fundamental e que a instituição deve servir de base para a implementação dessas formações a fim de que o docente possa proporcionar resultados para a aprendizagem dos estudantes. No âmbito dessa discussão, o entrevistado III se refere também a importância do estabelecimento de metas pela instituição desde que a mesma elabore estratégias para que estas sejam cumpridas dentro dos prazos estabelecidos. Na concepção dos entrevistados, isso seria uma forma de motivação para os docentes.

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



De acordo com os comentários dos docentes, existem profissionais que, ao terminarem seus cursos de graduação, se mantêm alheios aos avanços das pesquisas e teorias das suas áreas, mesmo com as mudanças que a sociedade vem passando, acabam se distanciando de novas práticas que poderiam facilitar o seu trabalho. Por outro lado, os entrevistados destacam que a forma mais adequada para essa “atualização” de novas práticas é a pesquisa, como ação coletiva, pois sabe-se que a mesma é de fundamental importância para o crescimento e transformação da comunidade escolar tendo em vista que cada instituição desenvolve um trabalho relacionado com o seu cotidiano, com sua realidade. Eles apontam a pesquisa coletiva como uma possibilidade de atender às reais necessidades do ambiente institucional, das questões levantadas pela comunidade escolar, e as resoluções, as análises, serão do interesse do coletivo da instituição.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Considerações finais rumo a uma nova perspectiva**

Tendo em vista estabelecer parâmetros centrais para o estudo do trabalho docente do professor universitário com formação básica de bacharel, e focando questões relativas à prática situada desse profissional no âmbito da Pedagogia, o estudo foi desenvolvido sob o pressuposto da epistemologia da prática tendo à racionalidade pedagógica, a práxis, o saber da experiência, a transformação pedagógica da matéria, a gestão escolar, a dialogicidade, a competência, a ergonomia do trabalho docente como fatores de apreensão da identidade docente.

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

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

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

### **Referências**

- PERÉZ GOMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor reflexivo. In. NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIMENTA, S. G. (1997). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L. das G.C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, D. (1996). *A questão pedagógica na formação de professores*. Florianópolis: ENDIPE.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação de professores*. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- VASQUEZ, A. (1977). *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

### **6.24.**

#### **Título:**

**Para o professor, qual a representação de sucesso acadêmico? Refletindo sobre o papel do professor como promotor do sucesso**

#### **Autor/a (es/as):**

Carvalho, Arlena Maria Cruz de [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]

#### **Resumo:**

Este artigo tem como questão o estudo das representações sociais dos professores sobre os possíveis fatores que levam um aluno a atingir o sucesso acadêmico. Tem por base uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foram coletados os depoimentos de 18 professores de 6