

## **Bibliografia**

HERNÁNDEZ, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In Hernández, F., Sancho, J.M. & Rivas, J.S. (Coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto*. Esbrina-Recerca nº4. Universitat de Barcelona.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (2009). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? LESSARD, C. & TARDIF, M. (org.). In *O Ofício de Professor*. Editora Vozes. Petrópolis. 3.<sup>a</sup> ed.

### **6.32.**

#### **Título:**

**Aprendendo a ensinar no exercício da docência superior: tensões e estratégias desenvolvidas**

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

Cusati, Iracema Campos [Universidade do Estado de Minas Gerais]

#### **Resumo:**

O presente trabalho tem por objetivo investigar a constituição da profissionalidade de docentes do ensino superior no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor. Para tanto, realizou-se uma investigação qualitativa utilizando pesquisa bibliográfica e etnográfica para fazer uma incursão teórica aos autores CONTRERAS (2002) e MORGADO (2005) que retratam o tema da profissionalidade docente como conjunto de qualidades da prática profissional dos professores em função das demandas do trabalho educativo. Os dados permitiram discutir que as relações com os alunos, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão delineando a identidade profissional.

Assim, o presente estudo busca analisar os modos de ver e conceber o ensino e a aprendizagem dos professores e, sobretudo, como é que constituíram estas concepções. O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Assim, o presente estudo busca analisar a formação docente, a partir de um contexto de práxis, que não se limita ao momento da formação inicial, mas que estende por todo percurso profissional do professor.

O resultado desta investigação aponta indicadores sobre o processo de aprender a ensinar a

partir do exercício da profissão e mostra a necessidade de novos caminhos para estudo, como por exemplo, a produção de narrativas autobiográficas e a história de vida como perspectiva metodológica. Vislumbra-se que os resultados reforcem o entendimento de que a singularidade e a subjetividade das narrativas e das histórias de vida possibilitem ao sujeito em formação, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional.

### **Palavras-chave:**

Profissionalidade. Trabalho docente, Formação de Professores.

## **1. Introdução**

Embora a educação esteja hoje numa fase de reexame, requalificação, de fixação de novas fronteiras, elaboração de novos procedimentos, busca de equilíbrio e de uma nova identidade, ainda não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Percebe-se que as mudanças globais modificam a função docente, levantam dúvidas sobre o destino do seu papel em relação ao aluno e induzem a investigações sobre o uso de recursos tecnológicos, para facilitar o processo de ensino aprendizagem, entre outras questões. No entanto, cada educador encontra-se impregnado das concepções de educação, homem e sociedade que permearam as reflexões no momento de sua formação inicial.

O discurso é progressista, atualizado, crítico e reflexivo; a prática, no entanto, ainda está inserida na concepção tradicional e tecnicista de ensino. Em alguns casos, o trabalho apresenta-se solto; sem o balizamento de nenhuma concepção. A partir desse pressuposto, a concepção que o aluno tem do ensino também é fragmentada, acrítica e alienada. Surge, assim, a necessidade urgente de voltar o olhar para a prática pedagógica, a fim de redimensioná-la e fazer com que o professor reavalie, reveja e reconstrua sua prática para atender as exigências da sociedade atual.

A ressignificação do espaço escolar - com seus tempos, rituais, rotinas e processos - é necessária e urgente para uma efetiva formação de sujeitos ativos e reflexivos, ou seja, cidadãos atuantes e participativos, como desejam e esperam os profissionais de educação. Nessa perspectiva, especialistas têm buscado discutir as situações convergentes em que se encontra a educação e as pesquisas recentes são divulgadas em diversas mídias. Essas situações emergentes são, na grande maioria, vinculadas à formação do professor, ao aluno, ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à ampliação de um espaço para que se construa um projeto político-pedagógico que atenda as demandas do mundo moderno. Nessas demandas incluímos o professor de nível superior, cuja formação é, muitas vezes, precária, em termos de competências e habilidades específicas à docência. Não há como esperar um repensar moroso, uma revisão demorada da educação, para que ela se alinhe à realidade social. A sociedade da informação

exige pessoas capacitadas não só em leitura, escrita e matemática, mas também em computação e sistemas políticos, sociais e históricos - com uma visão mais ampla e abrangente do mundo.

O desafio revolucionário que a era da informação impõe às instituições de ensino é grande, porque, além de acompanhar o ritmo das mudanças, é necessário manter sintonia entre estas e o mundo que as cerca, com vistas a acompanhar o ritmo dessas mudanças, e evitar exclusões sociais. Além de tudo, a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade de situações e oportunidades.

O presente trabalho tem por objetivo investigar a constituição da profissionalidade de docentes do ensino superior no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor.

## **2. A realidade educacional sob o olhar de alguns estudiosos**

As tendências educacionais privilegiam a democratização ampla no âmbito educacional, o acesso de todas as camadas sociais às informações disponíveis, a capacitação tecnológica para que todas as pessoas tenham indiscriminadamente as mesmas oportunidades. Essas tendências valorizam uma educação sem limites, sem barreiras, sem preconceitos, sem a valorização de grupos dominantes ou menos privilegiados (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

De acordo com Flecha; Tortajada, (2000, p.27):

*Devemos superar a educação que socializa nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Insistir nessa concepção é caminhar para o fracasso e para a imposição de modelos obsoletos que só são úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão.*

Diante do contexto atual, há necessidade de repensar a organização da escola privilegiando a interdisciplinaridade, o que conduzirá a uma revisão na forma de preparação dos próprios educadores e na organização da escola em todos os níveis. Da escola espera-se mais que o repasse de informações ou preparação para o trabalho. Os modernos meios de informação disponíveis retiraram da escola a hegemonia na transmissão de informações. A estrutura escolar vigente, construída nos moldes da sociedade industrial, não atende mais as necessidades dos indivíduos nem a essa sociedade em mudanças constantes (SARMENTO; FERREIRA, 1999).

Todo esse movimento de mudanças na educação é reflexo das modificações na sociedade brasileira urbanizada, globalizada. Existe a consciência, já formada, de que o sistema seriado, com conteúdos rigidamente estabelecidos e processo de avaliação classificatório e seletivo, não

facilita o atendimento das necessidades do educando, não respeita seu ritmo nem sua experiência.

Já existe uma consciência da necessidade de rever a concepção de educação, de organização da escola, de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Não é fácil a tarefa de mudar a prática pedagógica, já que exige uma mudança profunda de postura, com relação ao processo de conhecimento. Nesse sentido, busca-se a construção do conhecimento significativo, elaborado a partir das dúvidas, dos questionamentos, das necessidades, dos interesses, das experiências, em que o professor é mediador do processo. Essa postura requer que se repense o homem, a sociedade e o papel da escola nesse contexto.

No estudo sobre as experiências realizadas no País e as concepções de aprendizagem que as fundamentam, os profissionais responsáveis por essas experiências adotaram o caminho que orienta a busca da compreensão do processo de construção do conhecimento, com o objetivo de adquirir segurança para mudar de postura frente ao aluno. Os professores deixam de ser simples transmissores de conteúdo e aprendem a mediar o processo de aprendizagem. Diante dessa mudança, é importante a formação continuada do professor para capacitá-lo a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de adoção de uma nova forma de trabalho (SARMENTO; FERREIRA, 1999).

Observa-se uma ênfase na valorização de uma escola voltada para a formatação curricular que possibilite oportunidades variadas em função das mudanças sociais, que demandam uma visão abrangente do mundo. Mais uma vez, é pontuada a necessidade de mudança da postura do professor frente ao aluno.

A questão da mudança se reveste de peculiaridades especiais quando se trata da escola, dada a natureza da instituição e a força de sua história. O conservadorismo, característica da prática escolar ao longo da sua história, tem sido posto em xeque diante das novas exigências sociais. Urge encontrar novas alternativas satisfatórias ao processo de ensino, diante do contexto que exige a formação integral do ser humano e sua preparação como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir criativamente na sociedade, buscando novas formas de conhecimento para solucionar os problemas que se apresentam (TEIXEIRA, 1999).

Pensar no futuro da educação é mais uma reflexão dialética. Não é possível referir-se ao futuro, sem se considerar o passado e o presente como linha-mestra. De acordo com essa perspectiva, não tem sentido auscultar o futuro da educação e anunciar seus desafios, já que a rigor não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar (SACRISTÁN, 2000).

Não é satisfatório o presente da educação com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Meditar sobre o passado só pode dar perspectivas, impulsos e algumas inquietações

mobilizadoras. Observa-se um cansaço, uma falta de fé nos sistemas educativos formais, em crescentes irrelevâncias nas preocupações políticas nacionais e internacionais, ou na nula presença que seus problemas têm nos meios de formação de opinião pública (SACRISTÁN, 2000).

O projeto moderno de educação parte da valorização, da acumulação do saber, que dá imagem do mundo, mesmo sem pensar esse saber e essa imagem como definitivos, mas como elaborações que são construídas em liberdade e, graças a isso, mais representativas de uma cultura universal e mais justa (SACRISTÁN, 2000).

A escola deve somar-se à vida, à sociedade que a rodeia. A educação moderna é um processo reflexivo, enquanto for conscientemente dirigido, com flexibilidade especializada e de alto nível, sem uma minoria a dirigi-la. A participação democrática em educação tem significados mais profundos. O desafio do futuro é conseguir que o lugar criado na vida de todos os sujeitos pela educação institucionalizada seja preenchido com fins e sentido próprio (Sacristán, 2000). A sociedade que irá trabalhar menos precisará da educação para utilizar o tempo livre como meio de melhorar sua qualidade de vida (GORZ; RIFKIN *apud* SACRISTÁN, 2000).

Essas colocações levam à reflexão sobre a realidade da educação de hoje, educação que se apresenta desacreditada, carente de conteúdos e orientações em que se apoiar. Se o futuro da educação for previsto, a partir das referências do passado e do presente, realmente não há como vislumbrar o futuro educacional de forma otimista. Eis uma tortura impertinente para a consciência de educadores que vivenciam esse momento decisório em meio ao processo de mudanças.

Morgado (2005, p. 74) destaca que em meados da década de 90 ocorreu “a introdução da expressão cultura escolar nos domínios da investigação e do discurso educativo, começando a ser utilizada por investigadores que trabalham no âmbito da história cultural e do currículo”. De fato, António Viñao Frago, no artigo “Historia de la educación e historia cultural”, publicado na Revista Brasileira de Educação (FRAGO, 1995) e em outros dois materiais - a conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, proferida em 2000 e publicada em 2001 pela Sociedade Brasileira de História da Educação, e num texto intitulado Culturas Escolares, cedido pelo autor em sua viagem ao Brasil em 2000 -, também discorria sobre essa categoria de análise. Para o autor, cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias e englobando tudo o que acontece no interior da escola. Frago (2007, p. 87-89) considera que cultura escolar define “um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos)

sedimentadas no seio da instituição escolar ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo”.

Essa expressão não alude à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire a não ser na escola. Os elementos que constituem tal cultura seriam os atores (professores, pais, alunos, pessoal administrativo e de serviços); os discursos, as linguagens, os conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar; os aspectos organizativos e institucionais (entre eles as práticas e os rituais da ação educativa, a comunicação didática entre professores e alunos e entre os alunos e os modos organizativos formais – direção, secretaria etc. – e informais – tratamento, grupos, formas de comunicação, etc.) de funcionamento e relacionamento no centro educativo. Nesse caso, prossegue Morgado (2005, p. 74), estamos em presença “de uma forma de cultura – saberes e condutas – apenas acessível pela presença na instituição, uma vez que se gera e transmite no seu interior”.

Há contradição na educação entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente e a necessidade de criação de uma nova cultura. Nesse sentido, não há uma educação tão somente reprodutora do sistema vigente nem uma educação tão somente transformadora desse sistema. Na coexistência dessas tendências no plano educacional, o papel dos profissionais da educação necessita ser repensado, pois eles não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade do conflito nem podem ser ausentes apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas. Morgado (2005, p. 75) relata que, em que “pese o fato de surgir como expressão de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos à própria escola, a cultura escolar traduz principalmente a cultura dos docentes que aí exercem funções”.

Estudos voltados para a formação dos professores ancorados na consolidação do trabalho docente – suas concepções e efetivações – e naquilo que lhe é decorrente: a função de ensinar e transmitir conhecimentos são basilares para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada. O papel da escola em socializar/democratizar o conhecimento elaborado/científico foi destacado por Carvalho (2001, p. 67) quando refere ao compromisso educacional na relação entre professor e aluno:

*Uma das especificidades dessa relação, cuja omissão pode e tem levado o discurso e as práticas escolares a equívocos nem um pouco desprezíveis, é justamente o fato de que no ensino ministrado pelo professor educa-se não só na esperança do desenvolvimento e da realização dos indivíduos, como também na esperança de **preservar certas tradições culturais públicas às quais atribuímos valor** (grifo do autor).*

As afirmativas citadas anteriormente permitem configurar uma tendência atualmente presente na área da educação no que diz respeito ao trabalho docente: o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente ancorada na noção de competência. O destaque que a reforma

educacional dos anos de 1990 atribuiu à profissionalização docente e a difusão da noção de competências, apregoada nos campos da educação e do trabalho, incidiram no aumento de estudos que focam a articulação desses termos.

A ação precursora de Donald Schön na defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseado no processo de reflexão-na-ação, vislumbrava perspectivas de aprendizagem por meio do aprender pelo fazer privilegiado na formação dos profissionais. Para Schön (2000, p. 65) e Perrenoud (2000, p. 18), é a partir da experiência que o profissional construirá seu conhecimento, que é definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que se dispõe. Isso determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados por meio esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática. Essa mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, traz uma ressignificação de currículo - mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se a relação com o conhecimento - com destaque para a metodologia ativa, para a avaliação por competências e metas de aprendizagem. Afinal, para responder aos desafios constantemente renovados que se estabelecem à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o professor tem que estar sempre disposto a aprender.

A mudança de paradigma consiste na passagem do ensino à aprendizagem (PACHECO, 1995) e faz parte dos referentes das políticas de educação e formação que configuram o sistema educativo mundial. Para além da mudança de atores e da reformulação de saberes, o novo paradigma reformula o conceito de aprendizagem, fazendo com que os professores e formadores se tornem meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula. Os saberes docentes, plurais e multifacetados são de grande potencialidade para o trabalho pedagógico (PACHECO, 2010). Seria desejável que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas fossem socializados entre os professores para permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitassem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado, não somente na experiência individual, como também na discussão coletiva.

As contribuições apresentadas pelos estudiosos são fundamentais para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização e à construção dos saberes docentes necessários ao ensino, ou seja, à profissionalização do ensino. Essa profissionalização, que envolve uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos) e também uma dimensão política, poderá subsidiar a construção da identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente.

Para o entendimento da profissão docente, é preciso levar em consideração os valores, as normas, os discursos, os princípios que os sujeitos interiorizam ao longo de suas trajetórias de vida e, ainda, a forma como os exteriorizam, transformando-os em atos diante da realidade objetiva. Ao lado de valores e princípios, há que se considerar, também, as politizações subjetivas, os meios de produção e as conquistas de poder que constituem o trabalho docente tanto quanto as prescrições formadoras. Do acesso a esses aspectos do trabalho docente, talvez se possa entender escolhas e atitudes que caracterizam alguma possível subjetividade de cada professor, suas definições em relação à concepção de aluno, de educação, de escola e do seu próprio papel social. Percebe-se, portanto, a importância dos estudos realizados no paradigma do pensamento do professor no que concerne às contribuições para se conceituá-lo como profissional e, assim, intervir nos cursos de formação.

Apesar da educação não poder sozinha transformar a nossa sociedade, nenhuma mudança estrutural pode acontecer sem a sua contribuição. A transformação social que muitos almejam para uma sociedade mais justa, com menos desigualdades só será possível a partir do momento em que se evidenciem os conflitos, trazendo-os à tona na busca da superação e não da manutenção dos mesmos. Permanece o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes e de considerar que, na ação prática, saberes de diferentes ordens podem ser mobilizados. Nesse sentido, o professor tem um papel, sobretudo político, pois precisa problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo. No entanto, é importante questionar: até que ponto o fazer dialético está presente no cotidiano escolar? Qual o sentido da profissão professor? O professor tem problematizado e estabelecido uma relação dialógica com o saber, buscando uma sociedade democrática e coletiva ou tem reproduzido a lógica do sistema no interior das escolas a partir de seleções, de exclusões, de estímulo à individualidade e à competitividade?

Esta investigação qualitativa resulta de uma pesquisa bibliográfica e etnográfica que fez uma incursão teórica aos autores CONTRERAS (2002) e MORGADO (2005) que retratam o tema da profissionalidade docente como conjunto de qualidades da prática profissional dos professores em função das demandas do trabalho educativo. Os dados permitiram discutir que as relações com os alunos, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão delineando a identidade profissional.

### **3. A constituição da profissionalidade na educação superior: natureza e sentidos da mudança**

Neste estudo procurou-se captar o significado que os professores dão à atividade de ensino e possíveis fatores que participam da constituição de sua profissionalidade docente. A força da

pesquisa e a produção científica apareceram como importantes agentes de formação. A definição utilizada de profissionalidade docente não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão. Isto é, refere-se às “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74)

Assim, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desse profissional. Como explica Gimeno Sacristán, a sutileza dessa definição está em compreender “a expressão da especificidade de atuação dos professores, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem a prática específica de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65)

As dificuldades de especificação da ação de ensinar resultam de vários fatores entre os quais a própria complexidade da função docente, a inevitável mescla de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente e aos múltiplos significados que o ensinar assumiu em contextos escolares e não escolares.

O conceito de ensinar é perpassado por uma tensão entre ‘o transmitir um saber’ e ‘o fazer outros se apropriarem de um saber’ – ou melhor, ‘fazer alguém aprender alguma coisa’. (ROLDÃO, 2005)

Nessa tensão entre uma postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente pelos saberes disciplinares e a postura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares, localiza-se a função e a ação docentes.

O saber profissional docente emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. É um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. (ROLDÃO, 2005)

Essa revisão se fundamenta não só pela importância e especificidade do trabalho educacional, mas também pela busca de maior valorização do docente como sujeito da história.

#### **4. Inquietações no ensino superior e indícios de mudanças**

Dentre as questões refletidas no contexto atual do Ensino Superior, destacam-se tanto a questão das exigências impostas pelo mercado de trabalho quanto a natural evolução da sociedade, que se refletiram diretamente na proliferação da oferta de cursos de nível superior, uma das maiores preocupações do momento (Modernell, 1999).

Em decorrência das mudanças no mercado e do aumento das faculdades, os estabelecimentos de Ensino Superior assumem, cada vez mais, o papel de fornecedores do material humano que deve dar rumo e suporte ao destino da humanidade. Essa responsabilidade gera uma cobrança dos

meios empresariais, que esperam encontrar profissionais prontos nos recém-saídos dos bancos escolares, mas encontram estudantes que não têm a noção de como funciona o mundo real. Devido a essa responsabilidade, é necessário conciliar o ambiente estudantil universitário com o empresarial/ mercadológico. Esse ponto é considerado o mais significativo da reflexão que precisa ser feita por todos os que vivem em qualquer um dos lados dessa fronteira (MODERNELL, 1999).

Em relação às mudanças, a globalização é um fenômeno presente em todas as áreas, por isso é preciso tentar compreender melhor os seus reflexos no cotidiano de cada profissão. O profissional que pretende permanecer no mercado precisa ter consciência de que é essencial conhecer o seu mercado, que é global, e atualizar-se continuamente. Com isso, estará diminuindo os riscos do desemprego, ou o que é pior e mais grave que o desemprego - a falta de perspectiva de novos empregos -, por desatualização, fenômeno comum no mercado atual. As ameaças e as oportunidades, fruto da miscigenação de culturas e tecnologias, brotam e se modificam a cada instante, em cada canto do mundo.

Enfim, as mudanças do contexto social, as exigências cada vez maiores impostas pelo mercado de trabalho, o crescimento da demanda e a transferência de responsabilidade do Estado, trouxeram nos últimos anos uma característica nova para a educação: a proliferação de escolas de Ensino Superior. As consequências e desafios constituem preocupações evidentes para os autores citados.

## **5. Conclusão**

O presente estudo buscou analisar os modos de ver e conceber o ensino e a aprendizagem dos professores e, sobretudo, como é que constituíram estas concepções. O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Assim, o presente estudo analisou a formação docente, a partir de um contexto de práxis, que não se limita ao momento da formação inicial, mas que estende por todo percurso profissional do professor.

Na busca de compreender melhor os significados atribuídos pelos professores da Educação Superior à constituição de sua própria profissionalidade docente, bem como a captar em suas trajetórias a importância dos processos de formação por que passaram (ou os efeitos de sua ausência) a pergunta que faltava responder é: Como se posicionam professores da Educação Superior, detentores de uma primeira profissionalidade, frente ao conhecimento relativo ao ensino e à aprendizagem?

O resultado desta investigação aponta indicadores sobre o processo de aprender a ensinar a partir do exercício da profissão e mostra a necessidade de novos caminhos para estudo, como

por exemplo, a produção de narrativas autobiográficas e a história de vida como perspectiva metodológica. Vislumbra-se que os resultados reforcem o entendimento de que a singularidade e a subjetividade das narrativas e das histórias de vida possibilitem ao sujeito em formação, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional.

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação, e, ainda, diante dos padrões de excelência exigidos hoje, a escola precisa repensar o seu papel como espaço de transformação social.

As instituições de Ensino Superior inseridas nesse contexto social de mudanças contínuas devem atender as necessidades sociais do momento e o novo perfil de aluno, para formar o cidadão crítico e transformador, necessário à sociedade atual, o que demanda professores aptos para isso.

Pretende-se que o professor não seja apenas um indivíduo capacitado nas dimensões científicas, políticas, técnicas, humanas e éticas. Que tenha formação docente que lhe dê subsídios para formar o cidadão e o profissional capaz de transformar o seu contexto social para melhor e de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

Portanto, tanto professor quanto alunos estão impregnados de uma educação positivista e reducionista que torna o processo de ensino improdutivo e alienado em que o que se privilegia, na maioria das práticas, é o acúmulo de conhecimentos e avaliações desvinculadas de uma realidade emergente.

A realidade vivida em sala de aula tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior não mudou: alunos assistem às aulas passivamente anotando pontos para reproduzir nas provas e professores desfiam a trama de conhecimentos prontos e definidos previamente.

### **Referências:**

CARVALHO, J.S.F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.) (2000). *A educação no século XXI*. São Paulo: Artmed, Cap. 1, p. 21-36.

FRAGO, A.V. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

- \_\_\_\_\_. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal: Pedago, 2007.
- MODERNELL, Álvaro Borba (1999). Novos Paradigmas Profissionais no Ensino Superior. *Revista Acadêmica*. Brasília, UNEB, p.75-84, jul./ dez.
- MORGADO, J.C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto, LDA, 2005.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidade dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*. Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez.
- SACRISTÁN, José Gimeno (2000). A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI*. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 1, p. 37-61.
- \_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto Publicações Dom Quixote/IEE, 1995.
- SARMENTO, Diva Chaves; FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. Construindo o caminho novo (1999). In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). *Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança*. Belo Horizonte: SEEMG, Cap. 3, p. 39-47.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1992.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SQUISSARDI, Valdemar (2001). *Rumo à universidade competitiva*. In: 3º Encontro dos Professores do Ensino Superior da Rede Privada. Belo Horizonte: 02 e 03 nov.
- TEIXEIRA, Inês Castro (1996). Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYREL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-195.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos (1998). *Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Libertad.
- ZABALBA, Miguel. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.