

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sirlei de Lourdes Lauxen

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REVELANDO SABERES DOS
PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE DA UNICRUZ/RS**

**PORTO ALEGRE
2009**

Sirlei de Lourdes Lauxen

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REVELANDO SABERES DOS
PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE DA UNICRUZ/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador (a):
Prof^a. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco

**PORTO ALEGRE
2009**

L391d Lauxen, Sirlei de Lourdes

Docência no ensino superior : revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS / Sirlei de Lourdes Lauxen. – 2009.

207 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Estela Dal Pai Franco.

1. Ensino superior. 2. Universidade de Cruz Alta – Professores. 3. Universidades e faculdades – Corpo docente. 4. Formação profissional. I. Franco, Maria Estela Dal Pai, orientadora. II. Título.

CDU: 378

Sirlei de Lourdes Lauxen

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REVELANDO SABERES DOS
PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE DA UNICRUZ/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 17/12/2009

Prof^a. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco - Orientadora

Prof^a. Dra. Elizabeth Krahe – UFRGS

Prof^a. Dra. Marília da Costa Morosini – PUC

Prof. Dr. Ricardo Rossato – UNIFRA

Prof^a. Dra. Solange Maria Longhi – UNICRUZ

Na construção dessa caminhada, pessoas especiais me ajudaram:

Aos meus filhos Rafael e Ricardo, pelo carinho, compreensão e colaboração.

Ao meu filho Rodrigo, nora Vanessa e netas, Zoé e Sarah, que, mesmo a distância, não impediram de serem presenças, pelo telefone, pelo pensamento, pela saudade.

Ao meu esposo, Teodoro, pelo apoio, pela disponibilidade, pelo incentivo, pelo
companheirismo e pela constante presença.

Ao meu pai, Fredolino, (In Memoriam), e minha mãe Élide, que ainda hoje me cuida.

AGRADECIMENTOS

A professora Maria Estela Dal Pai Franco, minha orientadora, pela sua disponibilidade, pela sua compreensão, pelo seu carinho e pelas mediações durante o processo de produção do trabalho.

À Reitora da Universidade de Cruz Alta, professora Elizabeth Fontoura Dorneles, minha colega e amiga, pela leitura e análise criteriosa do texto.

Aos colegas professores da área da saúde da Unicruz, participantes da pesquisa, pela disponibilidade.

Aos colegas e amigos da Unicruz, pelo incentivo e colaboração. Em especial, à Andressa, Carla, Elisiane, Fábio, Lisiane, Maria Lourdes, Mônica, Patricia, Tiago.

Aos colegas de Doutorado, pela alegria e significado de compartilharmos desta caminhada. À Elena, Marlise, Maria das Graças, Maria Aparecida, Regina, Rosane, Silvia.

Aos professores Doutores, que cordialmente aceitaram participar da Banca Examinadora, contribuindo com sua experiência e sabedoria. À Elizabeth Krahe, Marília C. Morosini, Ricardo Rossato e Solange M. Longhi.

RESUMO

Esta tese, intitulada *Docência no Ensino Superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz*, trata do papel exercido pelas universidades comunitárias no desenvolvimento científico e humano; na colaboração com a produção e disseminação do conhecimento produzido; na necessidade de buscar cada vez mais a qualificação do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área da saúde. Para isso, o problema da investigação assim se expressa: Dentre os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde, quais os que se evidenciam/predominam e em que situações pedagógicas qualificam sua prática. Na proposição de tese, os professores dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição são sujeitos do conhecimento, e sua prática é um espaço de produção e mobilização de saberes. Os objetivos que delimitam e cercam o objeto de investigação consistem em: (re) conhecer os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde; identificar os saberes que predominam/evidenciam na prática, bem como os motivos; analisar as situações que qualificam a prática pedagógica. A abordagem é de natureza qualitativa da pesquisa, através de um estudo de caso. A opção foi por estruturar a tese em duas partes: o contexto dos saberes docentes e o sentido do saberes na realidade institucional. Para tanto, perpassam as duas partes os três grandes eixos do trabalho: I universidade: surgimento e contribuições; trajetória e compromisso; II – docência universitária: concepções e sentidos; III – saberes docentes: vivências e desafios. A fim de dar conta do entrelaçamento dos saberes, a tese está organizada em quatro capítulos. Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa e que responderam ao questionário semiestruturado foram em número de dez professores, dois de cada um dos cursos, com amostra intencional, tendo-se, como critério, professores que estivessem trabalhando há mais de um ano na universidade, efetivos e que demonstrassem interesse pelo estudo. Com a síntese e análise dos questionários, foram selecionados cinco docentes para a entrevista, tendo em vista o aprofundamento de algumas questões. Foram definidas, como categorias, os saberes mobilizados na prática pedagógica; os saberes que se evidenciam/predominam; as situações pedagógicas que qualificam a prática. Em cada uma das categorias, outras foram sendo identificadas e apresentadas para reflexão. Em síntese conclui-se que a construção teórica e os depoimentos dos docentes confirmam a proposição inicial e evidenciam que, a retomada dos projetos Institucionais e de cursos; a prática interdisciplinar, o Fórum Permanente da Pedagogia Universitária são possibilidades de qualificar a prática dos docentes.

Palavras-chave: Docência no ensino superior, saberes docentes, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This thesis, entitled “Graduate teaching: revealing knowledges of professors of the health teaching area at UNICRUZ”, deals with the role of the communitarian universities on the scientific and human development; on their collaboration with the production and dissemination of the knowledge produced and on the need to look for the qualification of the work developed by the professionals of the health area. Thus, the investigation problem is expressed as follows: Among the knowledges mobilized in the pedagogical practice of the professors of the health area, the ones that predominate/are evidenced and in which pedagogical situations their practice is qualified. In the thesis proposition, the professors of the Biomedicine, Nursery, Pharmacy, Physical Therapy and Nutrition courses are the subjects of the knowledge, and their practice is a production space and mobilization of knowledges. The approach is a research of qualitative nature through a case study. The option was to structure the thesis in two parts: the context of the teaching knowledges and the meaning of the knowledges in the institutional reality. Therefore, the two parts pass by the three big work axis: I university: its arising and contributions, trajectory and compromise; II – universitarian teaching: conceptions and meanings; III - teaching knowledges: sociability and challenges. Aiming to understand the interlacement of knowledges, the thesis is organized in four chapters. Ten professors, two of each of the courses under study, were the subjects that took part in the research and that answered the semi-structured questionnaire. The subjects were intentionally chosen, and the criterium used was to choose effective professors working for more than one year at the university and who also demonstrated interest in the study. After the synthesis and analysis of the questionnaires, five professors were selected for an interview, aiming to better understand some questionings. The knowledges mobilized during the pedagogical practice were defined as categories; the predominating/evidenced knowledges and the pedagogical situations that qualify the pedagogical practice. In each one of the categories, others were identified and were taken into account for reflection. In synthesis, it is concluded that the theoretical construction and the professors testimony confirm the initial proposition and put into evidence that the retaking of institutional projects and of courses; the interdisciplinary practice and the Permanent Universitarian Pedagogical Forum are possibilities to qualify the practice of the professors.

Keywords: Graduate Teaching. Teaching Knowledges. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Síntese da pesquisa.....	29
Figura 2	Organograma da Fundação UNICRUZ.....	72
Figura 3	Organograma da Universidade de Cruz Alta.....	72
Figura 4	Categorias construídas no processo investigativo.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aprocruz	Associação de Professores de Cruz Alta
ANPEd	Associação Nacional de Política de Administração da Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Corede	Conselho de Desenvolvimento Alto Jacuí
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consun	Conselho Universitário
Comung	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ForGrad	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IEE	Instituto Especial de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIC	Núcleo Integrado de Comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PICD	Plano Institucional de Capacitação Docente
PPGedu	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
ProUni,	Programa Universidade para Todos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RIES	Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior
SMECDT	Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SUS	Sistema Único de Saúde
UnB	Universidade de Brasília
UNICRUZ	Universidade de Cruz alta
UDF	Universidade do Distrito Federal
UPF	Universidade de Passo Fundo
UPA	Universidade de Porto Alegre
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Saberes docentes: traçando o mapa do caminho.....	13
I PARTE – CONTEXTO DOS SABERES DOCENTES.....	30
CAPÍTULO 1 UNIVERSIDADE: surgimento e contribuições.....	31
1.1 Universidade: pinceladas na história.....	32
1.2 Universidade comunitária: um modelo diferenciado.....	45
1.3 Na universidade, a área da saúde.....	51
1.4 Na universidade, os saberes.....	54
CAPÍTULO 2 UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA: trajetória e compromisso.....	65
2.1 Na trajetória, a história da instituição.....	65
2.2 As estruturas, pedagógica e administrativa e a retomada do projeto institucional.....	69
2.3 Na universidade, a caracterização do contexto da pesquisa.....	86
2.3.1 Na busca do sentido da instituição, o caminho percorrido.....	90
II PARTE – O SENTIDO DOS SABERES DOCENTES.....	93
CAPÍTULO 3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: concepções e sentido.....	94
3.1 A construção da identidade e a formação docente.....	99
3,2 A trajetória da profissão e o trabalho profissional docente.....	103

3. 2.1 A construção do saber docente.....	105
3.3 O sentido dos saberes na formação: identidade, trabalho e autonomia.....	112
CAPÍTULO 4 SABERES DOCENTES: vivências e desafios.....	124
4.1.Saberes mobilizados na prática pedagógica.....	125
4.2 Situações pedagógicas que qualificam a prática.....	142
4.2.1 O planejamento, uma construção possível.....	143
4.2.2 O currículo com proposta de formação profissional do estudante.....	149
4.2.3 A Prática Pedagógica, uma ação construtiva.....	156
4.2.4 A Aula como espaço de aprendizagem.....	170
4.3 Saberes que predominam e as razões do predomínio desses saberes.....	178
5. NAS INDICAÇÕES CONCLUSIVAS, possibilidades.....	189
REFERÊNCIAS.....	199
ANEXOS.....	209

INTRODUÇÃO

SABERES DOCENTES: traçando o mapa do caminho

As ensinanças da dúvida

Tive um chão (mas já faz tempo)

Todo feito de certezas

Tão duras como lajedo.

Agora (o tempo é que o fez)

Tenho um caminho de barro

Umedecido de dúvidas.

Mas nele (devagar vou)

Me cresce funda a certeza

De que vale a pena o amor.

Thiago de Mello

Esta tese, inserida no campo de conhecimento do ensino superior, com o tema *Docência no Ensino Superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz*, é o resultado do processo de envolvimento com os sujeitos, colegas professores, e tem o objetivo de desvelar o trabalho realizado na instituição.

Neste sentido, dada a relevância que a temática desta pesquisa possui do ponto de vista acadêmico, bem como os objetivos e os caminhos percorridos nesta tarefa, procuro explicitar, também, as motivações pessoais e profissionais que influenciaram minhas escolhas e singularizam a crença de que toda pesquisa é feita de marcas de histórias que carregamos; forjadas socialmente, mas apropriadas de

acordo com a intencionalidade de cada sujeito. Não poderia aqui ser diferente tratando este trabalho da questão dos saberes docentes de uma área específica do conhecimento, que a meu ver necessita de um empenho no contexto de uma universidade peculiar, num modelo peculiar, considerando que justo esta universidade é uma parte instituinte da minha maneira de ser professora e, quem sabe, até um dado ponto, tem características de instituidora. De tal perspectiva, torna-se de elevada significação a poesia de Thiago de Mello, pois, ao lê-la, reporto-me ao que ela representa na minha trajetória, no qual vivências e certezas que antes eram *duras como lajedo* foram se dissipando aos poucos e, ao longo da caminhada e das inquietações e indagações, desvelando-se no trabalho docente, pela convicção de que vale a pena buscar aquilo que se quer conhecer e desvendar.

São muitas as razões que podem levar alguém a se interessar por esse ou aquele estudo, sendo as mais comuns, a prática e o local de atuação profissional do autor. Segundo Minayo (1994, p.17), *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*¹. Do seu ponto de vista, os interesses pela investigação de um problema resultam das circunstâncias sociais nas quais o pesquisador está inserido.

Investigar os saberes docentes² significa entrelaçar na minha trajetória os fios das lembranças, retornando aos momentos de dúvidas sobre o meu trabalho como única professora de uma escola do interior do município de Tapera/RS, atuando com classe multisseriada³. Hoje, percebo o quanto esse tempo contribuiu na minha formação, inclusive em razão das incertezas vividas, de solidão sentida e da reflexão constante sobre a prática pedagógica realizada, sendo ou não a mais adequada.

A remoção para a cidade, o trabalho com o Ensino Fundamental, Médio e Superior, as funções na Supervisão Pedagógica tanto da escola quanto da Secretaria Municipal de Educação Cultura, Desporto e Turismo – SMECDT de

¹ Uso expressões em itálico no texto ao fazer referências textuais às palavras do autor.

² Compreende-se **saber** a partir das concepções de Tardif (2002), como: **saberes disciplinares**, os sistematizados pelas instituições, através das disciplinas oferecidas na formação inicial ou continuada; **curriculares**, os programas escolares que os professores aplicam na prática; **profissionais**, os que os professores produzem enquanto estudantes; **experenciais**, os que o professor desenvolve no exercício de sua função e na prática da profissão a ser desenvolvido na II parte, cap. 3.

³ O contexto da classe multisseriada era constituído pelos estudantes de pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série trabalhando ao mesmo tempo e no mesmo espaço, pois a escola possuía uma única sala de aula. Todo professor iniciante ia para as escolas da zona rural, tendo a possibilidade de atuar na sede após algum tempo.

Tapera, Vice-Direção e Direção de Escola⁴ foram e continuam sendo experiências que marcaram minha formação, minha caminhada como professora e pesquisadora, possibilitando-me o olhar de vários lugares e a percepção sobre a importância do trabalho na educação a partir de um processo coletivo, de buscar em mim, no grupo e com o grupo a discussão, tendo em vista a sua melhoria. Nessa direção, configurei uma proposta de mestrado⁵, na perspectiva de continuar aprofundando a temática e buscar fundamentos teóricos que dessem significado à reflexão, permitindo, junto com os colegas professores, discutir sobre a docência,

A busca pela qualificação no doutorado representa o alcance de uma aspiração. A necessidade do saber mais se evidenciava nas dúvidas e nas angústias que me acompanharam no processo de pesquisa, pois a proposição apresentada ao ingressar no PPGedu - UFRGS tinha como porta de entrada a pesquisa na universidade comunitária. Nessa época, a configuração da universidade na qual trabalho era outra, e o meu lugar nesse espaço também era outro. À medida que vou cursando as disciplinas, a situação começa a mudar e tomar rumos diferentes. No mesmo período, em função de uma gestão temerária e destituição de seus dirigentes⁶, desvela-se na Universidade de Cruz Alta uma crise de ética, moral e valores, resultando numa proposta de mudança significativa dos saberes e dos fazeres. Com isso, a transformação também vai se processando em mim, e o lugar que passo a ocupar é outro; o espaço começa a mudar, e o olhar produz novos saberes e outra forma de enxergar a proposta de trabalho a ser desenvolvida.

À proporção que assumo outras funções, o olhar para a Instituição acontece de forma global, e não contempla apenas parte dela. A medida que frequento as disciplinas e amadureço nas discussões, leituras e reflexões, muitos aspectos se elucidam. Quando as propostas assumidas pelo grupo de resistência⁷ começam a ser colocadas em prática, a minha participação precisa se efetivar nas discussões sobre o projeto político-pedagógico institucional, especialmente quanto aos

⁴ Na remoção para a sede do Município em 1980, atuei como professora municipal - até 1986- e estadual. As diversas funções aconteceram entre as Escolas Presidente Costa e Silva, E. Dionísio L. Chassot e IEE Nossa Senhora Imaculada, bem como SMECDT.

⁵ O mestrado realizei em 2001-2003, na Universidade de Passo Fundo (UPF), desenvolvendo o tema sobre prática pedagógica.

⁶ Convém esclarecer que, em decorrência dessa situação, ocorreu na Unicruz um período de intervenção pelo Ministério Público Federal, pelo qual os dirigentes foram afastados, assumindo no lugar do reitor um administrador.

⁷ O grupo de resistência é composto pelos professores e funcionários da Unicruz que estiveram ocupando um espaço que não permitisse a volta da gestão temerária que tinha sido deposta.

princípios, à missão, bem como à caminhada da Instituição, junto com a comunidade acadêmica. O envolvimento no processo faz com que eu comece a me estender para além do mundo das licenciaturas, dos seus saberes, de suas pesquisas, dos seus projetos e da(s) sua(s) identidade(s), e passe a conhecer outras realidades de cursos, outras áreas do conhecimento.

Assim se abre um horizonte que me possibilita ampliar esse olhar e perceber o desafio de estar presente, junto com os dirigentes, professores, funcionários, acadêmicos e comunidade local e regional, na busca de soluções, para a reestruturação da Universidade de Cruz Alta.

Paralelo a essa mobilização, com a convicção de que esse trabalho precisa representar não apenas o desvendar de uma tese, mas que esta possa colaborar no contexto em que o estudo acontece, encaminho-me para a necessidade de mudança na temática.

Ao mesmo tempo em que me sinto desestabilizada, começo a compreender o ocorrido: volto às raízes enquanto ser humano e professora e ratifico a docência e a formação de professores como uma das motivações que desencadearam e impulsionaram a minha vida e o meu trabalho. Nela poderia estar a discussão dos saberes docentes, sob o suposto de que, embora a minha investigação estivesse, agora, voltada para o ensino, necessariamente, a pesquisa deve estar imbricada no ensino e na extensão, fazendo parte de uma problematização maior.

Os fundamentos que justificam a realização deste estudo estão baseados nos pressupostos de que a universidade comunitária exerce um papel fundamental no desenvolvimento científico e humano das comunidades em que se insere; as universidades comunitárias colaboram com a produção e disseminação do conhecimento produzido; o desvelamento, a reflexão sobre os saberes produzidos pelos professores, torna-se importante aliado no enfrentamento dos problemas e no desenvolvimento das comunidades locais e regionais.

A proposta de investigação sugerida se justifica porque apresenta o resultado de uma preocupação observada durante a convivência com coordenação, professores e estudantes da área da saúde na Unicruz. Esta instituição, cuja trajetória apresenta percalços sob muitos aspectos, constitui-se como instituição importante e necessária na comunidade local, regional e até estadual (já que recebe, mesmo em menor número, alunos de todo o estado). Por outro lado, por não estar desvinculada do contexto social, histórico, acaba reproduzindo - como a sociedade -

valores e contradições, ocasionando, então, muitas vezes injustiças e discriminações, o que a impele a buscar como direção do seu movimento educativo a transformação, e não a conformação.

Também se justifica pela necessidade de avançar nessa área, na região, buscando cada vez mais a excelência dos cursos e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais nas comunidades onde poderão se estabelecer os egressos da Instituição. Creio na importância de estar discutindo sobre os saberes por acreditar na significância do seu papel, ou seja, do nosso papel e na sustentabilidade que poderá ser propiciada aos estudantes através do trabalho docente.

Do ponto de vista da *relevância institucional*, esta pesquisa pretende contribuir para uma discussão sobre a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão sobre sua prática, tendo como suporte a identidade profissional do professor, procurando colher e sistematizar dados relativos à atuação docente, no que diz respeito à produção do conhecimento. Portanto, a contribuição extrapola o âmbito institucional do campo de pesquisa em questão e pode oferecer subsídios inclusive a outras instituições.

Quanto à *relevância pessoal*, a pesquisa já vem contribuindo para aprimorar o exercício do meu trabalho como professora e Vice-Reitora de Graduação, junto aos docentes, Coordenadores de Curso e Diretores de Centro na Instituição. Detectar os mecanismos que compõem o processo pedagógico e que contribuem para a mobilização dos saberes docentes é fundamental para a realização do trabalho pedagógico no ensino superior.

Ainda, dada a importância e o papel da educação, emerge a *relevância social* da temática a ser desenvolvida. Os saberes alicerçam o trabalho e a formação dos professores; portanto, sistematizar possíveis contribuições coloca-se na direção da busca de legados necessários ao seu entendimento e à superação da realidade existente. Ressituar o lugar do conhecimento na educação significa reconceituá-lo na ótica da emancipação apontada no paradigma emergente para este milênio (Santos, 2003; Freire, 1997), na direção de se produzir impacto no ensino superior com vistas à transformação social.

Portanto, o foco da minha investigação são os saberes que fazem parte da prática pedagógica dos professores da área da saúde na Unicruz (Universidade de Cruz Alta), destacando que esse estudo é o reflexo de um projeto que transcende a

investigação científica, com sustentação acadêmica. Trata-se, sobretudo, de um projeto cujo envolvimento pessoal permite uma construção oriunda de diversas situações vividas e subjetivamente significadas a partir da prática profissional, que, em aproximação com as teorias estudadas, provocam dúvidas que inquietam e o desejo de conhecer mais, de compreender de outra maneira, de caminhar de um novo jeito.

No emaranhado da realidade da Instituição Comunitária e das diferentes áreas do conhecimento, tenho como desafio fazer um recorte em uma dada área para então poder aprofundá-la. Intensifico o olhar para a área da saúde por perceber sua importância no contexto acadêmico, sua representatividade na comunidade local e regional, bem como sua contribuição na colocação do *ser humano no centro do processo*. A opção por esta área decorre do fato do Centro de Ciências da Saúde concentrar um maior número de cursos, num total de nove⁸, com o maior número de estudantes.

Ao eleger como foco de investigação os cursos da área da saúde, com a complexidade que eles abarcam, entendo que a compreensão dos saberes docentes presentes na prática pedagógica dos professores, o conhecimento do espaço de seu trabalho, como também as múltiplas dimensões que o determinam são condições básicas para captar seus problemas, seus acertos, sua dinâmica de funcionamento e, com base nesse conhecimento, contribuir com eles na busca de alternativas.

A intensificação do olhar para essa área acontece também por perceber (e nisso também se justifica a investigação) as dificuldades que muitos professores enfrentam na gestão da aula pela falta da formação pedagógica; a ênfase na racionalidade técnica do seu trabalho; a carência de uma discussão coletiva acerca das questões que se apresentam nos diferentes contextos da docência e os desafios que enfrentam no dia a dia do seu trabalho.

Considerando que o trabalho docente demanda uma identidade, formação pedagógica, diferentes saberes por parte dos professores, esta investigação⁹ se revela como uma possibilidade significativa para analisar a relação estabelecida pelos docentes da área da saúde (muitos deles transitando por vários cursos, outros

⁸ Os cursos da área da saúde que fazem parte do Centro da Saúde da Universidade de Cruz Alta são: Biomedicina, Ciências Biológicas, Tecnólogo em Estética e Cosmética, Enfermagem, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Nutrição. Porém, para o presente estudo foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser bacharelado e ser da saúde humana.

⁹ A figura 1, da p. 30, apresenta num quadro, a síntese da proposta da pesquisa.

interagindo na sala de aula com estudantes dos diferentes cursos) com os saberes e as condições concretas em que desenvolvem o trabalho.

Na tentativa de desvelar *o que é o saber*, busco nas minhas experiências um confronto com as questões presentes na investigação desta tese, que são os saberes dos professores. Trago essas questões por entender que fazem parte do processo educativo vivenciado por todos ao longo de suas vidas. Essas vivências não são algo perdido no passado; fazem parte do nosso patrimônio, que está presente no contexto em que estamos, seja no grupo social, seja no desempenho da profissão.

Por esse motivo, não podemos deixar de recorrer ao conhecimento histórico acumulado sobre o campo a ser pesquisado. No campo educacional, a história exerce importante papel, não como elenco de datas e fatos, mas como um saber a ser trabalhado, cuja compreensão e análise enriquecem as fontes de referência. Não se trata de buscar no ontem a solução, mas de ressignificar elementos que possam ajudar na compreensão e nas saídas para o hoje. De acordo com Sacristán (2000),

refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste o tempo que vivemos encontrou seu nascimento. Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas mestras do que está por vir, embora, em suas projeções, passado e presente não sejam sequer tempos estritamente reais, poderíamos dizer, nas imagens-sínteses através das quais representamos para nós o que hoje é e o que foi. É assim que o passado sobrevive no presente e este no futuro. (p.37)

Nisso também se inclui a necessidade de perceber o papel da educação nos diferentes aspectos da nossa sociedade: sociais, políticos, econômicos culturais e educacionais. Nesse passeio pela educação, traço o caminho que percorreu a presente pesquisa. Antes, porém, de apresentar esse caminho, faz-se necessário clarificar o que de fato constituiu o meu problema de pesquisa, pois só assim o caminho ganha sentido.

Acredito que as considerações apresentadas e os saberes docentes que estão presentes na prática pedagógica dos professores como objeto de pesquisa são motivos para uma investigação que poderá trazer benefícios ao grupo de profissionais e, bem como a educação superior como um todo cursos. Portanto, o

problema da investigação assim se expressa: **Dentre os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde, quais os que se evidenciam/predominam e em que situações pedagógicas qualificam sua prática?**

Apresento como proposição como de tese, que os professores da área da saúde da Universidade de Cruz Alta, nos cinco cursos da amostra, são sujeitos do seu conhecimento, e a sua prática, no trabalho cotidiano é um espaço de produção e mobilização de saberes.

Para a pesquisa que me propus desenvolver, os objetivos que delimitam e cercam o objeto de investigação consistem em: **(re) conhecer os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde; identificar os saberes que predominam/evidenciam na prática dos docentes, bem como seus motivos; analisar as situações que qualificam a prática pedagógica dos docentes da área da saúde da Unicruz.**

Como forma de orientar a investigação defini questões de pesquisa que pudessem elucidar melhor o problema: quais saberes são mobilizados na prática pedagógica desses professores: Saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais? Quais saberes se evidenciam/predominam e por que têm relevância na prática pedagógica? De que forma estão evidenciados, nos documentos da Instituição, os saberes docentes dos professores? Qual é a participação dos docentes na construção dos documentos ligados ao seu fazer pedagógico: PPPI, PPC, Planos de ensino? Como acontece a docência universitária em relação à gestão do ensino em sala de aula e a articulação com a pesquisa e a extensão? Qual a importância dos encontros pedagógicos para a qualificação da prática dos professores? Como acontece a formação pedagógica na instituição?

Para melhor compreensão considero pertinente fundamentar, inicialmente, alguns termos e expressões que serão utilizados no decorrer da tese. São considerados *saberes da racionalidade técnica*, conforme Contreras (2002, p.90), *a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico os tipos de saberes docentes os saberes tematizados por Tardif (2002), como os da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial, na perspectiva explicitada anteriormente; A expressão saberes docentes é explicitada a partir da ideia de Tardif (2002, p.11), O saber dos professores é o saber deles e está*

relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Interessa identificar também a expressão *saberes mobilizados*, que, conforme Tardif (2002), são os saberes que os professores movimentam, movem diariamente nas salas de aula e nos diferentes ambientes de trabalho docente, a fim de realizar concretamente suas tarefas. É o seu cotidiano, que se reflete nas *práticas pedagógicas*. São as ações realizadas pelos professores no dia a dia da instituição e que ultrapassam a sala de aula, incluindo os *contextos da prática*, ou seja, diferentes tipos de ambientes onde se realiza a prática, tendo sempre presente a realidade, o tempo e o espaço onde essa prática acontece.

Em síntese, pesquisar o objeto de estudo proposto possibilita criar alicerces para *uma epistemologia da prática docente*¹⁰ (Tardif, 2002); significa ter como objeto o ser humano, num processo interativo, apresentando-se com todo o seu potencial, sua história, sua personalidade, seus recursos e seus limites, rumo à construção de saberes que possibilitem uma atuação contributiva à superação dos entraves que se apresentam aos futuros profissionais no exercício de seu trabalho. Eis o desafio do novo que se coloca: traçar possíveis caminhos percorridos na construção do fazer pedagógico.

Seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica, pois isto auxilia na coerência dos dados, permitindo sistematizá-los. O presente estudo investiga seu objeto, que se explicita na construção dos saberes docentes, numa abordagem qualitativa, considerando até mesmo a *definição de saber*. A abordagem, conforme Minayo (1994, p. 24), se propõe *a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados*.

Ao optar pela abordagem de natureza qualitativa da pesquisa, através de um estudo de caso, opto pela ideia do que representa claramente a minha investigação. Busco em Minayo (1992) a ideia-força do caminho que pretendo enveredar, por suas ideias darem conta da minha intenção, ao expor:

¹⁰ Conforme Tardif (2002, p 255) o entendimento de epistemologia da prática é o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

A pesquisa qualitativa [...] se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22)

O caso deve ser utilizado para fazer a defesa da tese, e, a abordagem qualitativa como aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas, não captável em números, médias e estatísticas, ressaltando a *complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais, [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito* (Chizzotti, 2001, p. 78-79).

A abordagem metodológica está presente na pesquisa como um caminho a ser trilhado. Buscar uma metodologia que assegure a veracidade da investigação e proporcione possibilidade de discussão, reflexão dos fatos, com vistas à transformação e melhoria dos mesmos, é minha intenção. Segundo Tardif (2002), quando se discute a construção do saber docente, deve-se levar em conta a sua interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Nessa ótica, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, pesquisa e extensão, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores na profissão.

O processo metodológico de análise, aconteceu de acordo com o que Bardin (1977), coloca, sobre análise de conteúdo, como sendo um conjunto de técnicas de análise, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a decomposição do conteúdo em categorias, pelas convergências temáticas.

Não se pode falar no saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho em que é construído. O saber docente *está relacionado com a pessoa e a identidade delas, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores* (Tardif, 2002, p.11), o que justifica estudá-lo em relação a esses elementos constitutivos, utilizando-se de

procedimentos na ótica da abordagem da pesquisa qualitativa, por tratar-se de uma construção social em virtude da natureza de suas relações.

Considerando os professores como atores indispensáveis no ato educativo de produção de conhecimentos, dos nove cursos que fazem parte do Centro da Saúde, tendo em vista os critérios para a pesquisa - ser curso de bacharelado e da saúde humana, tomo-os como sujeitos da pesquisa circunscrevendo dois em cada um dos cinco cursos da área da saúde, Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição para participar do questionário *semi-estruturado*. Com o objetivo de preservar a identidade os docentes foram identificados como Doc¹¹. O critério utilizado foi ser professor efetivo na instituição, ter mais de um ano de trabalho na Universidade e ter demonstrado interesse e disposição para participar da investigação realizada. A entrevista, dos dez pesquisados foi selecionado um em cada curso, foi realizada com o objetivo de examinar algumas questões que poderiam ser mais aprofundadas e outras que não estavam contempladas no questionário.

Este trabalho, para o cumprimento de sua intencionalidade, adotou como foco principal os saberes na perspectiva de Tardif (2002). Desse modo, aspectos como saberes profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais e a relação dos professores com esses saberes foram se evidenciando na pesquisa. Optei por essas categorias, por acreditar que elas abranjam a pluralidade dos saberes dos sujeitos na investigação. Ainda, é importante salientar que nenhum dos saberes e conhecimentos propostos por outros autores deixam de ser contemplados nessa perspectiva de Tardif (2002); apenas, no meu entender, este autor propõe uma gama maior de aspectos contemplados em cada categoria.

A partir da fundamentação e justificativa da opção pela abordagem da pesquisa, os encaminhamentos metodológicos para a coleta, organização e interpretação dos dados incluíram a análise de vários documentos. Foram analisados vários documentos, iniciando pelo Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI - da Universidade de Cruz Alta, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI -, o Projeto Político Pedagógico - PPC - dos cursos da área da saúde - Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição -, bem como os DCNs de cada um dos cursos.

¹¹ 1, Os professores estão identificados como Doc 1 até Doc 10 tendo em vista a preservação da identidade de cada um.

O objetivo de analisar no PPPI os itens missão, fundamentos, princípios, saberes de formação geral, princípios metodológicos e práticas pedagógicas inovadoras; no PDI: a responsabilidade social, as políticas de ensino, pesquisa e extensão; no PPC: concepção do curso, objetivos das disciplinas e perfil do egresso desejado, era compreender quais princípios, valores e conceitos norteiam o processo pedagógico, verificando a relação entre eles, como também as Diretrizes recomendadas aos cursos.

Primeiramente foi aplicado um *questionário semiestruturado* aos dez professores que fizeram parte da investigação, concomitante explicação do objetivo e anuência de participação na pesquisa. Este consistia num roteiro de perguntas fundamentais voltadas à construção dos seus saberes no exercício da docência. Destes, foram selecionados cinco professores para a *entrevista semiestruturada* – com o objetivo de explicitar melhor algumas questões anunciadas no questionário e ampliar a compreensão de outras que percebi como importantes para a pesquisa. As mesmas foram realizadas individualmente, com hora e local marcados antecipadamente, preservando-se as condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado para o enriquecimento da investigação.

Na entrevista, o professor pôde relatar percepções, sentimentos, experiências, acontecimentos que pudessem ter influenciado sua formação pessoal e profissional. As entrevistas, gravadas e, posteriormente, transcritas, caracterizaram-se pela fidedignidade. As respostas foram analisadas quanto ao significado e sentido atribuídos pelo docente dentro do contexto em que se realiza o processo pedagógico. Tardif, (2002, p.21) Elegemos esta abordagem técnica, porque, segundo Minayo (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, por meio do qual se procura obter informações contidas na fala dos atores sociais, ou seja, é uma conversa com propósitos bem definidos. As vantagens deste recurso são citadas por Lüdke & André (1986): *A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas* (p.34).

A entrevista semiestruturada, em anexo, foi articulada com algumas perguntas previamente formuladas após a análise do questionário, tendo em vista dúvidas surgidas. Foi um momento em que procuramos dar abertura às manifestações dos sujeitos da pesquisa. Os professores foram informados da forma como seriam usados os dados, assim como lhes foi permitida flexibilidade na

exposição a respeito do assunto sugerido na entrevista, procurando-se não conduzir ou orientar o entrevistado para uma determinada resposta.

O exame dos dados aconteceu após a sistematização do material, quando realizamos a análise e o entrelaçamento entre os documentos bem como verificamos o nexos existente entre eles. Nesta etapa, consideramos questões apresentadas no questionário, e na entrevista e também a produção do texto - por parte da pesquisadora – acerca do trabalho realizado.

A sistematização, a análise dos documentos oficiais da Instituição, o levantamento das questões apresentadas, bem como a análise das entrevistas estão presentes no movimento de leitura, releitura e compreensão dos saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores da área da saúde da Unicruz.

Após isso, agrupei as questões realizadas, no questionário e entrevista, por convergências temáticas, e cheguei a três categorias. Agrupadas, em cada uma delas, outras convergências temáticas foram sendo delineadas, e evidenciadas por novas categorias.

Os encaminhamentos propostos têm o objetivo de distinguir as etapas metodológicas - não separá-las -, pois elas compõem um todo. Por questões éticas, autorização foi solicitada aos participantes para utilização dos dados pesquisados. Pensar a formação dos profissionais no limiar deste século, problematizar sob que pano de fundo tal reflexão deva ocorrer, o modo de reafirmar compromissos com pressupostos básicos da cidadania que devem reger a ética das relações humanas do ensino e da práxis dos estudantes, futuros profissionais, deve fazer parte do compromisso das universidades em geral e é objeto de estudo na Unicruz.

O processo educativo está presente e é vivenciado por nós durante toda a existência; não é algo perdido no passado, mas um patrimônio guardado na memória. Ao ressignificá-los, transformaram-se em saberes. Esse patrimônio - a experiência - está presente no contexto em que estamos inseridos, seja no grupo social, seja no desempenho da profissão; afinal, somos seres sociais.

Sem ignorar o fato de que toda formação profissional mantém estreita dependência com o mundo do trabalho, acabando muitas vezes por se submeter, ainda que parcialmente, às exigências do mercado, torna-se fundamental garantir que os docentes tenham no exercício de sua profissão o componente da dimensão crítica da formação, reconhecendo as novas roupagens que o capital assumiu para

continuar perpetuando as desigualdades do modelo social que tem servido aos interesses de grupos hegemônicos.

Essa dimensão crítica pode estar presente no planejamento de trabalho, na gestão da aula, na prática pedagógica, no currículo e na avaliação dos estudantes, contribuindo, assim, na definição dos rumos da formação e ultrapassando o modelo ainda hoje perpetuado na maioria das universidades - não aceito pelo discurso, mas configurado pela prática -, que é a racionalidade puramente técnica da prática na área da saúde, dando ênfase ao saber e ao saber-fazer, em detrimento do saber-ser.

Por outro lado constata-se que a educação é um processo lento, que implica produção de saberes, e essa produção não acontece por *insights*, mas pelo significado desses traços presentes nos profissionais ao adentrarem no mercado do trabalho em uma sociedade marcada pelas contradições, por não ter consciência do rumo a tomar. É esta uma sociedade que, conforme Blondel (2005) precisa *assumir a globalização* numa ordem que possa *ser feita de cooperações* ao mesmo tempo em que respeita a diversidade *adquirindo uma sabedoria que permita usar esse poder* (p.17) - que usou e usa para tirar partido de recursos do seu ambiente, dominando, dessa forma, a natureza - de forma benéfica e que vise à humanização.

Para maior clareza nossa opção foi por estruturar a tese em duas partes: o contexto dos saberes docentes e o sentido do saberes na realidade institucional. Mesmo assim, era preciso explicitá-los e clarear o sentido desses saberes nesse contexto. Para tanto, perpassam as duas partes os três grandes eixos do trabalho: universidade: surgimento e contribuições; trajetória e compromisso; – docência universitária: concepções e sentidos; – saberes docentes: vivências e desafios. A fim de dar conta do entrelaçamento desses saberes a tese está estruturada em quatro capítulos.

Compondo a primeira parte, dentre os dois capítulos, o primeiro ressignifica o surgimento e as contribuições da universidade a partir de seu nascimento, na Idade Média, até a modernidade, contextualizando historicamente e buscando saberes nela inseridos. Seguindo o encaminhamento, apresento a universidade brasileira e, na continuidade, faço um recorte com as comunitárias, que são instituições privadas sem fins lucrativos e instaladas principalmente no interior do estado, entre as quais se inclui a universidade pesquisada.

No segundo capítulo se encontra o lócus da investigação, a Universidade de Cruz Alta – Unicruz uma das universidades comunitárias. Ao apresentar a sua trajetória, procuro explicitar a Universidade na sua criação, na sua instalação e, mais especificamente, o compromisso desta com a comunidade local e regional. Nesse contexto se torna importante perceber os saberes que fazem parte da prática dos professores da área da saúde. Nessa primeira parte do trabalho, foram consultados vários autores, dentre os quais se destacam: Ullmam, Rossato, Verger, Leite, Morosini, Franco, Oliven Rossato, Sguissardi, Anastasiou, Pimenta, Chauí, Longhi, Santos, Silva, Frantz, Neves, Dalbosco e Bronzatti.

A segunda parte, dividida em dois capítulos, reflete sobre o sentido dos saberes docentes no contexto da identidade institucional. O capítulo terceiro procura entender a docência universitária com base em suas concepções e sentido. Para tanto, foi necessário discorrer sobre o professor, sua identidade, sua formação e trajetória da profissão. O capítulo quarto apresenta os saberes docentes na dimensão das concepções e vivências na realidade institucional. Para responder aos objetivos propostos analisa os saberes mobilizados na prática pedagógica, as situações que a qualificam e os saberes que predominam, bem como as razões desse predomínio. Esses elementos são significativos para compreender os saberes desses profissionais, assim como por meio de que referências eles serão analisados. Nesse particular, Schulman, Anastasiou, Pimenta, Nóvoa, Freire, Santos, Schön, Contreras e, principalmente, Tardif colaboram para a compreensão dos saberes.

Tendo presente o contexto, tornou-se necessário esclarecer para a minha investigação qual era o *ethos* da pesquisa. Defini como interlocutores dos saberes os professores de cinco cursos da área da saúde. Por isso, era importante analisar a docência universitária, as concepções e sentidos no trabalho e na trajetória da profissão, bem como na consolidação de sua autonomia enquanto profissional.

Com a compreensão dos saberes que fazem parte da prática pedagógica dos docentes da área da saúde da Unicruz, apresento como indicações conclusivas algumas possibilidades que possam ser encaminhadas como forma de qualificar a prática discente universitária.

Enveredar pelo caminho da investigação sobre os saberes docentes representa uma necessidade, um compromisso e muitas possibilidades. Compromisso, porque o assunto tem muito a ser investigado e pode trazer

contribuições a quem sobre ele se debruçar para explorá-lo; necessidade, visto que a área da saúde da Universidade de Cruz Alta pode avançar muito no seu processo de trabalho se tiver clara sua intencionalidade, seus objetivos, com vistas a sua melhoria, possibilidades, porque representa o propósito de realizar estudos sobre os saberes, a importância destes na construção de uma profissionalidade e o que isso pode representar de mudança de concepções, nas formas de encaminhamento do trabalho, nas inúmeras saídas que podem ser encontradas com vistas a qualificação.

Para dar conta, nessa trajetória, dos compromissos que a universidade tem para com a sociedade desde os seus primórdios até nossos dias, mais especificamente as comunitárias, e entre elas a Unicruz, a docência universitária encontra muitos entraves, muitos desafios a vencer, porém, ao dar conta dos saberes que emergem, também surgem muitas possibilidades.



Figura 1 – Síntese da pesquisa.

CONTEXTO	DOS	SABERES	I
DOCENTES			PARTE

Para entender o panorama dos saberes docentes em geral, ou na instituição universitária, e, então, compreender como se mobilizam num contexto específico, com destaque para a área da saúde, a primeira parte da tese está dividida em dois capítulos. Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto dos saberes docentes na universidade a partir de seu nascimento e o modo como o saber está presente nela; como surge a universidade brasileira e, nesse processo, o início das comunitárias, procurando trazer a sua contribuição do ensino superior. No segundo capítulo, dando seguimento ao caminho traçado, o estudo se reporta a uma das universidades comunitárias, a Universidade de Cruz Alta (Unicruz), lócus da pesquisa, delineando sua trajetória e compromisso com uma educação de qualidade, de modo a contribuir para a melhoria da sociedade.

CAPÍTULO 1 UNIVERSIDADE: surgimento e contribuições

Ao analisar sobre o surgimento da universidade e suas contribuições, Ullmann (1994) e Verger (1999) são as referências principais por relatarem a história da universidade desde seu surgimento até a universidade contemporânea e, nela, os saberes mobilizados neste tempo histórico. Para refletir sobre a universidade brasileira o olhar sobre vários referenciais dá conta de apresentar seu surgimento, tais como Lampert (1999), Franco e Morosini (2005), Leite e Morosini (1992), Sguissardi (2003), Fávero (1991), Chauí (2001), Longhi (1998), Morosini e Rossato (2005, 2006), fazendo complementação tanto da história da Idade Média quanto da brasileira. Para abordar o modelo de universidade comunitária, três autores, duas obras, sintetizam as idéias: Longhi (1998), Silva e Frantz (2002). Os demais complementam as ideias apresentadas.

1.1 Universidade: pinceladas na história

A história, seja a da nossa vida, seja a da sociedade ou a da educação, colabora com nossos saberes e contribui na produção de novos conhecimentos e saberes. Essa importância é auferida por Buarque, ao referir o que representou a universidade para os saberes da humanidade:

Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença. A Universidade é a filha da transição e elemento de novos tempos e de novo paradigma (1994, p.21).

Na origem da universidade está a transição de um tempo e, nele, a marca da história da instituição medieval, mostrando que ali está o nascedouro de ideias importantes. Segundo a compreensão de igualdade social, na época, Ullmann (1994), coloca que, clérigos, monges e leigos podiam compartilhar da *universitas*, como era chamado na Idade Média, tanto para estudar quanto para lecionar. Segundo o autor, um *curso ou uma faculdade, em linguagem hodierna, que congregasse uma corporação de alunos e/ou de professores* era suficiente para ser chamado *universidade*.

Para eles, à época, a democracia era um dos pontos fortes, apesar da exclusão, por preconceito, das mulheres e de alguns homens casados. Como se reuniam estudantes e professores de diversas regiões o problema da comunicação foi resolvido com a adoção do latim como língua geral. A democracia cultural tinha cunho ecumênico; os pensadores, independentemente da ordem religiosa, eram respeitados pelo conteúdo da verdade contida em suas reflexões e acreditavam que, pelo debate, o conhecimento da verdade poderia vir à tona. Pela dificuldade de terem em mãos os livros, duas qualidades sobressaíam-se no trabalho intelectual: *a técnica da argumentação e a disciplina* (DE BONI, 1994), pois era necessário memorizar todos os textos lidos e, após, elaborar um esquema do que tinha sido aprendido.

Se antes as escolas importantes podem ser consideradas como pré-universidade ou ensaios de universidade, na Idade Média dar-se-ia sua

consolidação, sob o estímulo e a tutela da Igreja. Afinal, era importante a solidificação da fé e, para isso, havia a necessidade de pessoas que tivessem cultura.

Nesse sentido, a fundação da universidade foi produto de uma necessidade, de uma motivação, enfim, de uma crise – crise no sentido de ser uma fase em que a insatisfação e a motivação produzem uma necessidade, a qual, por sua vez, leva à evolução das coisas, dos acontecimentos, das ideias. Assim, a universidade nasce como uma associação de estudantes, em Bolonha, considerada a primeira, e como uma comunidade de professores, em Paris, concebida como a mais importante no século XII. No dizer de Ullmann (1994), para se entender o surgimento da universidade é preciso conhecer como era o contexto social, econômico, político e cultural da época. Relata o autor:

Verificou-se, no século XII, no continente europeu, um renascimento das cidades, com a abertura do comércio marítimo [...].Puderam os comerciantes estabelecer-se em pontos estratégicos de trânsito [...]. Ali se concentrava a população estudantil. 2.Como conseqüência das cruzadas [...] foi despertada e estimulada a curiosidade pelo estudo científico e incentivado o gosto pela universalidade do conhecimento.3Grande importância deve também aos imperadores e aos Papas[...].4.Visto as escolas monacais, catedralícias e palatinas não mais satisfazerem os anseios do saber,[...]era necessário criar uma nova instituição – a universidade (p.71-72).

Essa nova instituição denominada “universidade” forma-se com base na concepção de uma associação de pessoas com ocupações idênticas, as quais, por meio daquela, poderiam estar salvaguardando seus direitos. Conforme Ullmann (1994), a universidade significa para esses jovens e professores uma comunidade de vida e de interesses, sem qualquer conotação imediata com estudo superior.

A democratização, conforme entendimento da época, acontecia porque a vontade emanava do povo e era por ela organizada, apesar de se observar que a associação dos estudantes, onde alunos chegavam a se tornar reitores, como o caso de Bolonha, foi reconhecendo somente aos poucos a importância dos professores. A autonomia dá-se pela percepção do direito que os estudantes tinham de se regerem por suas próprias leis, ocorrendo em razão da liberdade de professores e alunos de se deslocarem para qualquer universidade em qualquer

país. Logo, constituía-se numa sociedade homogênea e numa organização universal, com a noção do território livre e o direito de possuir seu próprio estatuto.

A organização estatutária, existente ainda hoje nas universidades, era bem definida, como relata Rossato:

O mais antigo dos estatutos conservados data de 1225 e nos coloca diante duma instituição bem constituída que fixava detalhadamente o procedimento para os exames de licença, definia os programas das escolas de artes, mencionava um certo número de obrigações comunitárias e ajuda mútua e autorizava a universidade a completar estas disposições através de novos estatutos (2005, p.25).

É interessante observar que, apesar da organização, democracia, autonomia e da própria internacionalização da universidade, no momento em que houvesse crise abria-se a possibilidade para a criação de outras novas. Por isso, cinquenta e cinco dessas instituições foram criadas na Europa nesse período, configurando a necessidade de *busca do saber e de difusão cultural* que o povo revelava na época.

Percebe-se, portanto, que já naquele tempo existia a internacionalização do ensino superior, ainda hoje discutida e estudada. No Medievo, a internacionalização dava-se pela possibilidade de os estudantes e professores transitarem pelas diversas universidades nos diferentes países, desde que usassem o latim, considerado o idioma universal.

Segundo Verger (1999), os saberes que tinham valor eram aqueles trabalhados na universidade: teologia, direito e medicina. No topo, estava *a ciência sagrada*, mais tarde a teologia, que compreendia, segundo o autor, dois ramos: *de um lado, o comentário da Bíblia; do outro o estudo dos dogmas cristãos. Os quatro Livros de Sentenças permanecem até o século XV como base dos estudos teológicos (p.47)*. Por sua vez, a medicina, que no início apresentou dificuldades de se estabelecer como ciência, porque se voltava para os cuidados do corpo e à busca de causas materiais, viu seu apogeu com a *admissão do estatuto científico da disciplina*. Ao mesmo tempo, procurava salientar a sua importância social, as suas bases filosóficas, como Verger explica:

Antes de ser terapêutico, o conhecimento do médico era, primeiramente, um saber teórico fundado sobre o essencial da filosofia natural de Aristóteles [...] Ele recolocava o microsomo do homem no coração do universo criado [...] a preocupação com a saúde corporal, com a própria saúde da alma, os médicos souberam bem se colocar ao abrigo das críticas dos teólogos (1999, p.49).

Dessa forma, tanto como *elite social*, conforme Verger (1999), quanto como *elite cultural*, os médicos ocuparam lugar de destaque entre *os homens de saber na Idade Média*. Importa salientar o espírito livre de muitos médicos e as relações que eram capazes de estabelecer entre a filosofia, a medicina e os conhecimentos aprofundados da escolástica, pedagogicamente denominada como *método de ensino*, segundo Ullmann (1994):

[...] pode-se dizer que é o estudo filosófico e teológico, numa grande síntese do patrimônio comum do pensamento humano, orientado pelo conhecimento, quer provenha da experiência sensível (ciência), quer se origine da reflexão (filosofia), quer se valha da revelação divina (teologia)[...]. Nisso cifra-se uma das grandezas do medievo. Filosofia e teologia, fé e razão, *ratio* e *auctoritas* harmonizavam-se e conviviam sem problemas (p.44).

Para Ullmann (1994), esse método consistia na leitura pelo professor ou estudante de uma *obra de filosofia, teologia, direito ou medicina*, a qual deveria ser interpretada. Após a leitura, o professor explicava o texto e, a seguir, abriam-se espaços aos questionamentos. Na sequência, professor e alunos realizavam a discussão, expondo suas ideias e seus pontos de vista. Era esse um momento importante tanto para estudantes quanto para professores. Com o passar do tempo, iniciando por Paris, introduziram-se dois tipos de ensino: pela manhã, o professor procurava explicar a matéria numa visão geral; à tarde, os *bacharéis* aprofundavam o assunto. Além disso, duas modalidades de ensino começaram a fazer parte das aulas: *as ordinárias e as extraordinárias*. As ordinárias eram semanais e utilizadas como reforço na aprendizagem; as extraordinárias aconteciam em ocasiões solenes, quando um tema e um estudante eram escolhidos para defender a tese que seria debatida pelos ouvintes. Após, o professor retomava o assunto, expondo suas ideias, favoráveis ou contrárias, e apresentando a sua solução; em seguida,

aconteciam à escrita pelo mestre ou estudante, o que resultava em obras sobre os diferentes conhecimentos.

Ullmann (1994) registra que, didaticamente, o esquema dava-se desta forma: *na disputatio*, ou discussões, existia a *exposição* com argumentos contrários ou favoráveis e, com a subsequente solução do professor – *solutio*. Na medicina, a forma de trabalho era a mesma, com o objetivo de que os estudantes pudessem se apropriar da teoria. Não era permitida, nessa época, a parte prática da medicina; por isso, as cirurgias eram realizadas fora da universidade, sendo necessária a *licentia operandi*, dada ao estudante depois de prestar exame no curso de medicina. Essa autorização era fornecida pelas autoridades civis como forma de *controle da função social da arte médica*. (p.51). É na França, na cidade de Montpellier, que a medicina se sobressai, pois, sob o domínio eclesiástico, torna-se uma *facultas* universitária, como se mantém até nossos dias na universidade.

Segundo Rossato (2005), na Idade Média as universidades apresentavam alguns *elementos comuns*: *licentia ubique docenti* (*licença para ensinar a toda a cristandade*), *atribuição de grau*, o reconhecimento de alguns privilégios dados aos estudantes, *uniformidade de organização, método próprio, caráter internacional, ensino de disciplinas superiores, autonomia, liberdade acadêmica*. Ao mesmo tempo, estavam atreladas à Igreja, que as reconhecia oficialmente (*bula*) com *selo ou timbre próprio*. (p.38). O autor ressalta o ocorrido na universidade a partir da segunda metade do século XVI, quando mudanças profundas de crenças e concepções aconteceram no seu interior: *desde o conteúdo até a organização e distribuição do poder. As universidades [...] foram atingidas na sua essência, com novo saber, novas formas, novos senhores,[...] o caráter internacional da universidade desapareceu completamente, muitas delas se esvaziaram*. (p.42-43).

Na continuidade de sua abordagem histórica, Rossato (2005) salienta os tempos difíceis por que passaram as universidades européias nos séculos XVII e XVIII. Nos séculos XIX e XX as universidades do *Novo Mundo*, principalmente a norte-americana, começaram a se destacar e a se solidificar. Dando seguimento ao relato dessa trajetória, o autor complementa que

no final do século XVIII, havia, na América Latina, 19 universidades e vinte nos Estados Unidos. Somente dois grandes países não tinham constituído suas universidades: Canadá, que o faria no século XIX, e Brasil, o último, que somente no século XX teria as suas primeiras. (p.77)

Se, a princípio, a universidade nasceu em razão de a burguesia julgar importante *criar uma atmosfera mais adequada em função da expansão do comércio*, ela não se rendeu a esse movimento mercantil e avança seus estudos nos aspectos jurídicos, médicos e teológicos e filosóficos. Como é possível perceber, era uma instituição social autônoma. Ainda, nos tempos contemporâneos, a legitimidade da universidade funda-se na ideia do conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades que se originam do saber, seja por descoberta, seja por invenção ou apenas por transmissão. Para isso, a ideia de formação, reflexão, criação, crítica está presente nos seus princípios.

Nos últimos dois séculos, com as lutas sociais e políticas, as conquistas sociais se estenderam também à universidade, que passou a incorporar as ideias de democracia. Neste terceiro milênio, o debate acontece sobre a natureza da universidade e sua contribuição educacional para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural continua. Seu conceito, sua função nas áreas científica, artística, tecnológica, ética sua estrutura e seu papel social continua sendo objeto de questionamento de parte da sociedade, alimentados na atualidade pelos processos de avaliação instalados.

A sociedade é o movimento de comunhão entre homens, em cuja organização a educação é fundamental, assim como a produção da ciência, da cultura, da tecnologia. Nesse processo entra a universidade com sua responsabilidade social, inclusive com os demais níveis de ensino, na medida em que deve, como espaço privilegiado dessa produção, dar respostas às necessidades dos homens na sua organização de vida. Para dar conta desse compromisso, precisa ser lugar de produção do saber e de reflexão crítica, de gestação de ideias e de construção de ações inovadoras.

A universidade significa, então, um espaço de construção e produção do conhecimento, um centro livre de reflexão, uma área social onde se busca a justiça social; é a viga-mestra para a superação das desigualdades e o desenvolvimento da sociedade à qual está vinculada.

Como argumenta Chauí (1999), a universidade *como instituição social que aspira a universalidade, tem a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa* e também assume importância por suscitar a possibilidade de reflexão e análise sobre o rumo que está sendo dado à educação e à universidade - como espaço capaz de alavancar propostas inovadoras, visto que deve construir nela e com as outras

instituições do gênero uma rede colaborativa de ensino, pesquisa e extensão com condições de contribuir para o progresso do país.

Falar da universidade, segundo Lampert (1999), independentemente da época, do local ou continente, é falar de uma instituição *nascida do interesse da sociedade para atender suas necessidades* (p.33). Nela se encontra uma intencionalidade de elitização, de fermentação intelectual, de cientificidade, criticidade, discussão, construção do saber por meio da investigação, tendo sempre presente uma sociedade mais justa, igualitária, com melhores condições e qualidade de vida para os cidadãos do planeta. Em vista disso, há a necessidade de que a universidade, principalmente a brasileira, tenha neste terceiro milênio, início do século XXI, um impulso qualitativo, firmando-se no cenário nacional e internacional.

Ao se ter hoje o privilégio de participar de um momento tão importante na vida da civilização, com a virada do século e a entrada de um novo milênio, também temos o compromisso de dar conta da nova arquitetura civilizatória que se apresenta, na qual a universidade não pode ficar alheia.

Nessa sintética retrospectiva histórica, temos a evidência que, a universidade brasileira é tardia, por ter nascido num cenário com caráter *colonialista, dependente, tardio, classista e desvinculado da realidade nacional*, conforme Rossato (2006, p.23), com uma educação predominantemente eclesiástica - que tinha como objetivo manter os privilégios. Novamente, pois, a história apresenta, para nos auxiliar na compreensão da nossa realidade, em termos de universidade e na reflexão sobre alguns elementos da sua caracterização no país. Podemos perceber, desse modo, duas tendências que marcaram fortemente a universidade contemporânea e, nela, a brasileira: as universidades napoleônicas e as humboldianas. Segundo Ruwer (2007),

a primeira, de forte tendência instrumental-tecnicista e a segunda, filosófico-especulativa, marcam duas posições [...] de entendimento acerca do que é universidade e de seu papel em relação ao Estado e à sociedade. Estas proposições orientam significativamente a maioria das instituições universitárias [...] (p.55).

Essas posições se incorporariam ao surgimento da universidade brasileira, no início do século XX, e à implantação da república no Brasil – resultado de um

rearranjo dos grupos dominantes, entre os quais representantes do exército em nome da ordem e do progresso –, embasando-se nos princípios filosóficos do positivismo¹², nas muitas ideias que culminaram com a proclamação da república, de erradicação do analfabetismo e expansão da educação.

Nesse panorama, vivia-se o início da implantação do ensino superior no país, que de 1888 até a revolução de 1930 sofreu várias alterações em consequência da promulgação de diversos dispositivos legais. Mesmo com resistência dos positivistas, para os quais a universidade não passava de uma instituição medieval ligada à Igreja Católica, houve impulso do ensino superior.

Só em 1920 criou-se a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade brasileira, que se constituiu de forma *elitista, voltada basicamente ao ensino, conservando a orientação profissional de seus cursos e a autonomia das faculdades*. (OLIVEN, 2002, p. 33). Conforme Oliven,

comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, [...] devia-se a visita que o Rei da Bélgica empreenderia no país, [...] havendo interesse político em outorgar-lhe o título Doutor Honoris Causa. O Brasil, no entanto, carecia de uma instituição apropriada, ou seja, uma universidade (2002, p.33)

Como assinala Oliven, havia a necessidade da criação de uma universidade no país, mesmo que o seu objetivo primeiro fosse atender às novas necessidades criadas em razão da visita do monarca ao país. Apesar de o projeto de uma universidade para o Brasil visar à criação de uma universidade pública e, com isso à institucionalização da pesquisa, o pragmatismo - orientador do projeto de modernização em Portugal e do modelo napoleônico -, dissociando ensino e pesquisa, influenciou, sobremaneira, no modelo de formação profissional implantado no ensino superior.

Na área da saúde, no Brasil, os cursos superiores iniciam com a chegada de Dom João VI, em 1808, na Bahia, onde é criado o Curso Cirúrgico Médico no Antigo

¹² Entende-se por positivismo principalmente as ideias de Augusto Comte, pensador francês que moldou em formas científicas as estruturas básicas do pensar positivista, tais como a ordem e o progresso, hierarquias sociais, preservação, reprodução, manutenção e outras.

Hospital Militar e, em seguida, a Escola de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro. Em 1930, são transformadas em faculdades de Medicina, cuja inspiração é a escola francesa.

No Rio Grande do Sul, segundo Franco e Morosini (2005), a trajetória dos cursos superiores teve início em 1895, mas foi em 1934 que, pela congregação de vários cursos, ocorreu a criação da primeira universidade, refletindo *a idéia de universidade*. A mudança da Universidade de Porto Alegre (UPA) para Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), em 1947, buscou representar *a articulação para a regionalização*. Em 1970, com a Reforma Universitária, ainda conforme Franco e Morosini (2005), a Universidade foi federalizada, passando a chamar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa época, *a busca de condições para a pesquisa e o estabelecimento de um sistema de pós-graduação foram as marcas*.

Na área da saúde, no RS, o primeiro curso criado foi a *Escola de Pharmácia*, em 1895 e, em 1898, transforma-se em Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre. Esses cursos dão origem, mais tarde à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tanto na década de 1930 quanto nas seguintes, o ensino nas universidades manteve-se voltado para a manutenção das elites dirigentes. O Brasil seguiu a tradição latino-americana de voltar-se inteiramente à formação profissional, não priorizando a universidade como centro de pesquisa. Portanto, as universidades brasileiras, com raras exceções, organizaram-se como escolas profissionais dotadas de autonomia, mas pouco voltadas para a pesquisa, persistindo o modelo de instituição isolada. Para Leite e Morosini, esse modelo de universidade,

profissionalizante ou napoleônico, mantém sua influência até os dias de hoje, porém a partir de 1931 ele perpassa não mais o curso isolado, mas a Universidade, nova figura jurídica que se instala. Esta, incorpora a aglutinação dos cursos superiores existentes e, ao fazê-lo, incorpora também a autonomia dos cursos voltados à profissionalização e ao poder da cátedra que os caracterizava. (1992, p.19)

Entre 1930 e 1945, no Brasil, noventa e cinco novas instituições de ensino superior foram criadas. De 1930 a 1964, a economia e a política conviviam

harmonicamente, havendo equilíbrio entre o modelo político populista de Getúlio Vargas e o processo de expansão industrial por ele incentivado. Com a Reforma Francisco Campos¹³, a universidade continuou voltada à formação de elites, tanto na área profissional quanto na área científica. A prometida execução de pesquisas poderia se tornar possível com a autonomia universitária e a criação de instituições dedicadas à investigação científica. Todavia, Francisco Campos, sob a alegação de imaturidade e atraso no meio, postergou a pesquisa, identificando-a como ornamento dispensável.

Em 1932, um grupo de educadores liberais, dentre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, expressou em um manifesto - o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, embasado em princípios igualitaristas - o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de uma verdadeira universidade. A gratuidade do ensino superior foi defendida no documento, ao contrário do que se apresentava no Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo qual mesmo nas escolas mantidas pelo Estado o ensino era pago.

Por meio de decreto estadual, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, tendo como seu primeiro reitor Anísio Teixeira, cujos pontos referenciais eram a autonomia e o papel da universidade, advindos do Manifesto da Escola Nova. As instituições USP e UDF diferenciam-se em sua origem, pois a primeira foi fruto da incorporação de um conjunto de escolas profissionalizantes já existentes, associadas a uma nova faculdade, a de Filosofia, ao passo que a segunda teve estrutura totalmente diversa do modelo de agregação de escolas profissionalizantes, propondo-se a desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão. Em ambas, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos era central.

A Universidade do Distrito Federal enfatizava a expansão cultural, indissociabilidade ensino-pesquisa e autonomia, expressa na liberdade de investigação e formação crítica. Infelizmente, esta experiência foi frustrada em 1939, quando a instituição foi fechada pelo regime autoritário desmobilizador do Estado Novo. A respeito, Sguissardi (2003), relata;

¹³ Leva o nome do primeiro titular da pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública – Francisco Campos, que elaborou e complementou reformas no ensino com uma tônica centralizadora.

A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora do saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à *ordem* e às *boas relações* Universidade-Estado. Na criação da USP, o espírito inovador de Fernando Azevedo e seus pares [...] iria também sofrer a reação conservadora das escolas profissionais. (p.3)

Por não resistir ao elitismo conservador da época, muitos dos cursos da extinta UDF foram anexados à Universidade do Rio de Janeiro, denominada posteriormente de Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais tarde, segundo Sguissardi (2003), surgiria uma universidade que garantiria a associação entre ensino e pesquisa, a Universidade de Brasília (UnB). Contudo sua rica e promissora experiência a *ditadura militar acabaria por abortar, deixando o espaço vazio para a implantação de um modelo supostamente neo-humboldtiano, da Reforma Universitária de 68* (p.5).

Nesse contexto, tendo por base vários modelos, sem ter sido criteriosamente pensada e planejada, a universidade brasileira já apresentava problemas, não atendendo adequadamente às funções que a ela atribuíam. Elitista, voltada à cátedra, com cursos especializados e compartimentalizados, mostrava-se despreparada, inadequada e defasada em relação às necessidades do desenvolvimento social e econômico do país. *A universidade [...] ficara ultrapassada, tornara-se inadequada. Era urgente modificá-la, modernizá-la e discipliná-la* (FÁVERO, 1991, p.15).

Apesar de todos esses problemas, a expansão do ensino superior aconteceu, no Brasil, bem como no mundo, com inevitáveis consequências na ampliação do seu corpo docente e no seu perfil. De acordo com estudo da Unesco, citado por Pimenta, Anastasiou [...] *de 1950 a 1992, o número de professores do ensino superior saltou, em nível mundial, de 25 mil para um milhão. São professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisador e, sem formação pedagógica.* (2002, p. 38).

Na sua estrutura, a carreira universitária brasileira possuía como eixo a cátedra, cujo detentor (o professor catedrático) era a figura mais importante. A palavra “cátedra” deriva do latim, *cathedra*, e do grego, *káthedra*, significando “assento”. Inicialmente, designava o trono episcopal situado no interior das catedrais; depois, passou a nomear também o lugar onde se assentavam, nas universidades medievais, os mestres e de onde liam (*daí lentes*) ou ditavam textos

aos estudantes (Fávero, 1991). No sistema de cátedra, o Brasil vivenciou a docência dentro da universidade por quase cento e cinquenta anos.

Conforme Fávero (1991), da proclamação da república até 1968 (quando foi extinta), todas as reformas e leis relativas ao ensino superior enfatizavam o professor catedrático. A Reforma de 1931 confirmou a sua colocação no topo da hierarquia docente e, subordinados a ele, estavam os professores livre-docentes, adjuntos, assistentes e auxiliares; era de responsabilidade daquele a distribuição das tarefas docentes, de pesquisa e de serviços. Vale acrescentar que por mais de uma geração o catedrático exerceria plenos poderes sobre as pessoas a ele diretamente submetidas. Resumindo, os catedráticos possuíam total poder, tanto no campo do saber como no do fazer.

Com o golpe militar de 1964 e a conseqüente ditadura militar, o novo desenho do Estado foi marcado pela centralização da administração pública, por um novo rearranjo do perfil político e por um novo modelo econômico, cada vez mais dependente de capital e tecnologia, além de mão-de-obra mais qualificada e especializada. Nesse contexto, as deficiências do sistema educacional evidenciaram-se e, relativamente ao ensino superior, constatou-se o quanto se encontrava desatualizado.

A Reforma de 1968 é a expressão da inserção definitiva da política e da economia nas esferas de controle do capital internacional, que permanece até os dias de hoje, a direcionar o funcionamento das universidades brasileiras. Segundo Oliven (2002), essa reforma possibilitou uma mudança efetiva da universidade brasileira pela institucionalização da carreira docente e, sobretudo, pela definitiva implantação de cursos de pós-graduação, garantindo o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e a melhoria da qualificação dos docentes universitários. Além disso,

ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas do país. (p. 39)

A necessidade de cooptação governamental da classe média por meio do seu acesso ao ensino superior justifica a proliferação das instituições nesse período, marcado pela competição no mercado de trabalho. Para se adaptar a essas exigências, a universidade alterou currículos e programas como forma de inserir os profissionais nesse mercado, pois o projeto desenvolvimentista do governo militar tinha como princípio a formação de quadros científicos e de capacitação tecnológica nacional.

As consequências da reforma do ensino superior são apontadas por Chauí (2001) ao referir que a escola passou de lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante, para um local de adestramento de mão-de-obra ao mercado. A reforma da universidade desvincula, então, educação e saber, revelando que sua tarefa não é a de produção e transmissão de cultura e, sim, o treinamento dos indivíduos produtivos.

Entretanto, a transformação de instituições isoladas em universidades, seguindo claramente uma lógica do mercado, a ampliação de vagas nas universidades, a unificação do vestibular e a criação de um ciclo básico de estudos não foram suficientes para atender ao volume da demanda, nem à efetiva mudança em termos de diversificação da oferta, alternativas no processo ensino-aprendizagem e para diferenciação na qualidade dos produtos oferecidos. Assim, aconteceu a expansão desordenada da oferta de ensino superior, favorecida pelos governos militares, que propiciam a expansão do setor privado em lugar do público, corroborando com a privatização do ensino superior.

Para Chauí (2001), a Reforma Universitária de 1968 foi fruto da percepção dos órgãos de segurança, que consideravam a universidade um foco de contestação política, e visava atender aos anseios de ascensão social e prestígio da classe média, que dera apoio incondicional ao golpe de 64 e queria sua recompensa.

Conforme Longhi (1998), o que se percebe na década de 1980 é que se intensifica a crítica à Reforma Universitária de 68; solidifica-se a articulação dos professores principalmente das federais, e reduz-se o crescimento das matrículas no ensino superior. Ainda segundo a autora, na década de 1990, ocorre um crescimento significativo do número de faculdades isoladas e universidades particulares, entre elas as comunitárias.

É importante que se visualize a distribuição mais recente de estabelecimentos de ensino superior que se formou no Brasil. Dados [...] apresentam que, em 1994, de um total de 851 instituições de ensino superior, 127 eram universidades e, dessas, 68 pertenciam ao setor público; assim ao setor privado pertenciam 574 IES que não são universidades e 59 universidades. E é no interior desse setor que se encontram as chamadas universidades comunitárias, muitas delas instaladas no estado gaúcho (p.184).

O respaldo da universidade comunitária dá-se, primeiro, pela Constituição Federal de 1988 e, depois, pela LDB n 9.394/96, em cujo art. 20 estabelece que as comunitárias [...] *são instituídas por um grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.* A Universidade de Cruz Alta integra-se nesse conjunto de instituições por ter no seu interior a participação e o envolvimento da comunidade.

1.2 Universidade comunitária: um modelo diferenciado

Pensar a universidade comunitária significa situá-la no tempo e no espaço da universidade no Brasil. Refletir sobre essa instituição implica, primeiramente, buscar as raízes de sua denominação. Comunitária, do latim *communitarium*, diz respeito a *comunidade, considerada quer como estrutura fundamental da sociedade, quer como tipo ou forma específica de agrupamento.*

Tendo presente essa premissa e as transformações recorrentes nas universidades brasileiras a partir de sua implementação – com todas as dificuldades –, bem como os estágios por que passaram ao longo de sua trajetória, Rossato pondera que *de uma instituição uniforme, tende a uma multiplicidade, de modo que é muito diversa sua estrutura ou organização, dependendo da época ou do país em que se encontra e das políticas econômicas, sociais ou culturais [...] (1998, p.11).* A essas políticas a que Rossato se refere para a universidade como um todo no Brasil é possível acrescentar as políticas públicas do ensino superior, que têm a ver com a implementação de um novo modelo de universidade e, de forma muito particular, no Rio Grande do Sul. Quanto a essa particularidade do estado sulino, Silva e Frantz (2002, p.17) reiteram que

[...] certamente mais que em outros Estados brasileiros, enraizadas em tradições históricas, nasceram e se desenvolveram universidades comunitárias e regionais. A sua organização e funcionamento acontecem no espaço *da ampliação da esfera pública*. Trata-se de experiências novas e diferentes, no cenário acadêmico brasileiro e por isso mesmo desafiadoras [...].

Essa experiência representa uma nova concepção de entender a universidade, visto que não é estatal, nem privado-mercadológica, mas tem o público na sua natureza e completa a lacuna que a estatal não conseguiu preencher, principalmente no estado do Rio Grande do Sul. O termo “comunitária” acaba suscitando muitas interrogações, a exemplo das que Silva e Franz apresentam:

[...] a raiz de sua natureza comunitária: na mantenedora ou na Universidade? Qual é o sentido e a dinâmica que essa *natureza* dá ao processo de uma universidade comunitária? Que horizontes ou limites ela estabelece a esse processo? [...] A partir de que, de quem, e para quem se dá o comum? Como se produz o *comunitário*? (2002, p. 18-19)

Essas indagações são explicitadas por Franco (1994, p.6) ao anunciar que a mantenedora dessas instituições pode ser uma fundação de direito privado, associação ou uma sociedade civil. Por sua vez, Neves (2003) esclarece sobre a *separação jurídica* entre mantenedora e mantida: a primeira detém o patrimônio, os contratos de trabalho e é onde a ideia de comunidade transparece na composição da Assembleia Geral; a segunda detém a autonomia nas relações com as questões acadêmicas, apesar de algumas ainda concentrarem no reitor a condução da mantenedora e mantida.

Por outro lado, Longhi (1998, p.133) clareia essa ideia argumentando que, pelo fato de o conceito abarcar diversas concepções, várias iniciativas podem ser consideradas comunitárias. Na continuidade, Dalbosco (1998) classifica como *comunitária* a universidade que apresenta um envolvimento da comunidade em sua construção e administração, significando, nesse sentido, estar presente no seu movimento de comunidade e estar construindo aquilo que lhe é por demais importante, o seu desenvolvimento.

Nessa linha, Neves também acrescenta uma definição do termo, procurando mostrar o consenso existente nas diferenças e indagações que se apresentam de que a *Universidade Comunitária é uma universidade privada, mantida e administrada por grupos leigos ou confessionais, mas de caráter público não estatal voltada aos interesses exclusivamente educacionais* (2003, p.207-208).

Para que as ideias de Dalbosco e Neves fundamentem a clareza da concepção e a prática da instituição, esta precisa ser compreendida como espaço acadêmico importante e articulador de sua comunidade local e regional, pois sua história nasce para preencher uma lacuna deixada pelas instituições públicas, que se fixam nos grandes centros, colocando à margem os estudantes, muitos deles trabalhadores que apresentam interesse em frequentar a universidade, mas não possuem condições de deslocamento e manutenção numa cidade grande. No momento atual de expansão da educação superior, a universidade comunitária necessita de um olhar mais aprofundado, do debate e da reflexão sobre os seus rumos, bem como de encaminhamentos para seu aperfeiçoamento e consolidação.

Com a concentração das públicas federais nas grandes cidades, o ingresso e a permanência dos alunos do interior, principalmente dos trabalhadores e dos de baixa renda, acabaram sendo dificultados. Assim, as comunitárias surgem como modelo alternativo, pois, como têm por princípio a realidade e o entorno onde estão inseridas, apresentam mensalidades acessíveis, alargando as possibilidades de garantir ensino superior a um número maior de pessoas. Vale ressaltar que muitas comunitárias do estado do Rio Grande do Sul são decorrentes, sobretudo, de um projeto da Universidade de Santa Maria de estender o ensino superior em forma de multicampi¹⁴; do empenho das ordens religiosas e das mitras diocesanas, dos leigos, professores, profissionais liberais das lideranças locais e do apoio das lideranças políticas.

Partindo dessa perspectiva, Frantz (1995, apud Neves) chama a atenção para o fato de que, nas universidades formadas a partir dos grupos laicos, o conceito de comunitário está traduzido nos *fins e objetivos* e, sobretudo, no caráter político incorporado na vida dessas instituições quando definem sua forma institucional e sua estrutura de poder. E na defesa desse patrimônio, Longhi (1998) advoga que

¹⁴ Conforme Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário, v.2, 2007, multicampi significa a universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles.

debater sua complexidade deve fazer parte da agenda de quem se preocupa com o desenvolvimento e, também, com a democratização do ensino superior brasileiro. Por isso, há a necessidade de se olhar para essas universidades como uma dimensão pública não estatal, como resultado de um esforço das comunidades em constituírem espaços de ascensão social, caminhos alternativos para as condições de vida de seus habitantes.

As universidades comunitárias surgem a partir da metade do século XX. E sua configuração revela a ausência da ação do poder público. Portanto, indicam a construção de um outro empreendimento público, de razão sociológica, diferindo das instituições confessionais quanto a aspectos como a concepção de comunidade originária da mantenedora, o controle do patrimônio, a gestão, a escolha dos dirigentes, a participação dos órgãos representativos da sociedade civil (SILVA, FRANTZ, 2002,).

As universidades comunitárias, por estarem localizadas, em sua maioria, nas cidades do interior do Rio Grande do Sul, exercem um papel preponderante no contexto regional onde estão inseridas, estabelecendo uma política de estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão. Colaboram, assim, para que cidadãos residentes no seu entorno tenham oportunidade de buscar uma educação de qualidade, sentindo-se sujeitos incluídos no universo das discussões e da construção do conhecimento. Contribuem desse modo,

com a formação do educando como cidadão que se articula com os interesses reais e coletivos da comunidade local e regional, tendo presente o significado social e político do seu trabalho e de como pode colaborar para a formação de sujeitos com melhores condições de interferir na comunidade [...].(Lauxen, et tal, 2004, p.1)

A universidade está inserida numa realidade social, cultural, econômica e política; portanto, não pode se fechar em si mesma. Para tanto, precisa ser um instrumento de colaboração na construção dos sonhos, das esperanças e utopias de cada cidadão, assim como na construção de um novo momento, de um novo rumo para a nossa civilização.

Diante do que é preconizado de que o ensino superior deve se colocar, independentemente da ordem econômica, política ou social, como um direito

inquestionável de toda a população, as universidades comunitárias, que são instituições privadas, mas de caráter público, comunitário, sem fins lucrativos e se apresentam como uma alternativa de educação comprometida, responsável, com interesses voltados para o desenvolvimento local e regional, precisam ter clareza quanto à sua intencionalidade, bem como quanto à forma como se processa a intenção.

É nessa perspectiva que se entende a instituição comunitária como *parte da construção e ampliação dos espaços da esfera pública, nos quais os deveres e os direitos da educação devem ser discutidos e construídos* (SILVA, FRANTZ, 2002, p.72). Conforme Longhi (1998), vale salientar que as universidades hoje consideradas comunitárias iniciam seu processos como escolas superiores, ou como faculdades isoladas, e, após, constituem-se em *comunitárias*, diferenciando-se pela sua natureza: confessional, filantrópica, fundação ou associação.

Uma das características das universidades comunitárias é sua inserção regional; porém, isso não pode acontecer somente pela participação da comunidade na mantenedora, mas pelo compromisso evidente destas instituições com seu espaço-tempo. A região é o ambiente geográfico formado por grupos sociais que compartilham cultura e interesses comuns, configurada como *locus* de ação institucional.

Os autores Silva, Frantz (2002), apontam para a diferença entre as universidades comunitárias confessionais e as comunitárias laicas. As primeiras estão enraizadas numa concepção de comunidade que se liga ao transcendental; para as segundas, a concepção de comunidade aproxima-se da noção de democracia, sendo, portanto, a razão de sua existência a própria população, que se organiza considerando limites geográficos e a identidade histórica local e regional. Como característica fundamental, estas nascem *em âmbito regional, com o objetivo de implementar um projeto comum de ensino superior* (p.24-25).

Entre as universidades comunitárias pode-se destacar as mais antigas, com os primeiros cursos na área da saúde: a Odontologia, na Universidade de Passo Fundo, iniciando suas atividades em 1961; o curso de enfermagem, na Unijuí, em 1980, e na UCS, a enfermagem também é um dos primeiros cursos. Além do Direito e das licenciaturas, marcas iniciais da maioria das comunitárias, a área da saúde instalou-se mostrando a necessidade de criação e permanência.

Em virtude dessa importância comprovada ao longo dos anos, com um trabalho sério e comprometido, Vogt (2009) faz um alerta sobre os rumos dessas instituições e importância de seu fortalecimento, porque

[...] o enfraquecimento das Universidades Comunitárias certamente deixaria muitas seqüelas. Uma delas deveria implicar a diminuição do estoque de capital social existente nas regiões onde elas atuam. [...] dilapidar capital social não parece ser uma opção interessante neste terceiro milênio (p.71).

Segundo dados do MEC/INEP, relativos ao Censo do Ensino Superior (2008), existem 2.281 instituições de ensino superior no Brasil, das quais 2.032 são de natureza privada. Destas, apenas 183 são universidades, sendo 96 públicas e 87 privadas. Nas 87 instituições, encontram-se as universidades comunitárias, que equivalem a 88,9% das vagas disponíveis no sistema educacional. No Rio Grande do Sul, segundo o censo apresentado, existem onze universidades particulares, consideradas comunitária/confessional/filantrópicas, com uma delas instalada na capital, Porto Alegre, e as outras dez, localizadas no interior do estado. (MEC/Inep, 2008).

Entre essas, se encontram as comunitárias, um lugar intermediário entre a esfera pública e a esfera privada. Com a crescente e propalada crise no setor público em diferentes escalas, as universidades comunitárias, dentre as quais a Universidade de Cruz Alta, tem um papel social relevante na comunidade local e regional.

Entende-se também que, como Giolo,

o exemplar trabalho das universidades comunitárias e confessionais, por melhores que sejam seus propósitos, não consegue contornar a realidade do financiamento privado de suas atividades, o que significa participar de um processo que seleciona (inclui e exclui) alunos não apenas pelo critério do mérito, mas também (e, em muitos casos, principalmente) pelo critério econômico.(2009)

Apesar de não oferecer ensino gratuito para todos, as instituições comunitárias apresentam uma política de bolsas, como o ProUni, Bolsas de Estudos Institucionais e outras formas de financiamento, como forma de amenizar a questão apresentada.

Nesse cenário encontra-se a Universidade de Cruz Alta e no seu universo, os cursos da área da saúde, com problemas, ideais, e a comunidade acadêmica (estudantes, funcionários, a representatividade da comunidade e os professores). Nos professores concentram-se minhas questões de investigação: Como estão acompanhando o desenrolar do processo? Indagações que constam da proposta que culmina no trabalho que apresento.

Enfim, o meu lócus de investigação é a Universidade de Cruz Alta/RS, que mantém as áreas já mencionadas. Esses cursos necessitam ter uma relação direta com a pesquisa e a extensão, do que emergem algumas questões: Que profissionais a instituição está apresentando à comunidade nos seus cursos? A contextualização histórica, política, social e econômica está sendo trabalhada? De que forma? Como a Unicruz, instituição particular de caráter comunitário, mas se mantém com recursos provindos das mensalidades dos alunos, está conseguindo lidar com a dualidade do momento atual de mudanças que se vive.

1.3 Na universidade, a área da saúde

Para compreendermos o modo de inserção dos cursos voltados à saúde, farei o percurso histórico dos mesmos na educação superior brasileira incluindo a própria Unicruz e, embora a medicina seja um dos primeiros cursos superiores da área da saúde implantado no país, o presente estudo centra-se apenas naqueles cursos que são objeto de estudo desta tese.

Outro dos primeiros cursos criado nesta área foi o de *Enfermagem*, instituído em 1923 no Rio de Janeiro, com o objetivo de colaborar na área da saúde pública do país. A escola de Enfermagem surgia como um marco na estruturação da nova profissão, na medida em que o Estado brasileiro institui políticas no campo da saúde (NASCIMENTO, 2006, p.7). Assim, pode-se dizer que as décadas de 1920 a 1930 foram marcadas pela implantação da enfermagem no Brasil, e as de 1940 a 1950,

pela sua consolidação. Segundo o PPC do Curso de Enfermagem da Unicruz, seu significado representa

a ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, de torná-lo independente dessa assistência, quando for possível pelo ensino do autocuidado; de recuperar, manter e promover a saúde em colaboração com outros profissionais (PPC, 2007, apud Horta, 1979, p.29)

O curso de *Farmácia* iniciou-se formalmente no país em 1832, tendo sua criação vinculada às escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Entretanto, com a industrialização dos medicamentos a partir de 1920, aconteceu uma drástica mudança no complexo farmacêutico e no ensino, tomando vulto um processo de alteração na estrutura curricular dos cursos. Hoje, este curso oferece uma formação generalista, com o compromisso e direção voltados à garantia de acesso aos medicamentos, atuando na área de produção de fitofármacos, bem como nas práticas da orientação e atenção farmacêutica e na farmacovigilância (HADDAD, 2006, p.175).

O curso de *Nutrição* foi criado no Brasil em 1939, pelo decreto estadual nº 10.617, no então Instituto de Higiene, hoje USP, pelos nutrólogos, com duração de um ano. A iniciativa da sua criação deu-se em razão da situação sociopolítica do país no final da década de 1930, com o objetivo de *obter um padrão alimentar condizente com as exigências nutricionais dos indivíduos engajados no trabalho industrial e no esforço de guerra* (Inep, p. 353). Conforme dados do Inep 2006, se até 1969 não existia curso dessa natureza em IES privadas no país, de 1970-1996 foram criados em instituições particulares 23; de 1997 até 2006, 213 cursos foram abertos em instituições privadas, representando um aumento de 95%.

Em 1960 foi implantado o curso de *Biomedicina* no Brasil, que no decorrer do tempo sofreu diversas modificações curriculares, ampliando suas habilitações e a qualificação de seus profissionais na área da saúde. Principiou com o nome de Bacharelado em Ciências Biológicas - modalidade médica, porém, mais tarde, passaria a se chamar Biomedicina. A profissão, no entanto, só seria regulamentada em 1977. Atualmente, as escolas de Biomedicina seguem as novas tendências educacionais, de acordo com suas diretrizes aprovadas em 2002, em cujo art. 3º

referem que o graduado em Biomedicina é o profissional que tem uma *formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde[...]. Capacitado ao exercício de atividades referentes às análises clínicas, citologia oncótica, análises hematológicas, moleculares, bromatológicas, ambientais (DCN,2003)*¹⁵.

A *Fisioterapia*, apesar de ser uma prática que remonta aos povos antigos, os quais se utilizavam dos recursos da natureza e do movimento humano como finalidades terapêuticas, no Brasil é mais recente. Seu reconhecimento como profissão aconteceu em 1969, pelo decreto-lei 938/69, que concedeu aos fisioterapeutas a devida privatividade ao exercício da profissão. Todavia, só em 1987, por meio da resolução do COFITO 80, seria conferido ao fisioterapeuta o perfil de profissional da saúde atuante nos diferentes níveis de atenção à saúde, através de um trabalho de promoção, desenvolvimento, prevenção, tratamento e recuperação da saúde.

Morosini e Rossato (2006), ao apresentarem dados do Rio Grande do Sul sobre o ensino superior, relatam que os cursos na área da saúde tiveram espaço significativo no início da República, mais precisamente em 1895, em Porto Alegre. Criou-se nesta época a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial e, em 1898, a Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre. A Universidade de Porto Alegre, mais tarde Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi criada em 1934, com a Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, a escola de Engenharia, Agronomia e Veterinária, a Faculdade de Educação Ciências e Letras e o Instituto de Belas Artes.

Portanto, até a década de 1950 o ensino superior mantinha sua maior concentração em Porto Alegre. A partir daí o processo de interiorização começou a se estabelecer com maior intensidade no Rio Grande do Sul. Nesse passos começou a surgir no Estado um modelo diferenciado de ensino superior, as chamadas instituições comunitárias.

¹⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina. Res. Nº 2, de 18 de fevereiro de 2003.

1.4 Na universidade, os saberes

Ao apresentar a trajetória da universidade brasileira e, nela, a universidade no Rio Grande do Sul, as comunitárias e os cursos da área da saúde, para consolidar meu foco de pesquisa, é necessário evidenciar a docência no ensino superior clareando questões que possam auxiliar no repensar da prática pedagógica. Retratando, mesmo que de forma superficial, a universidade ao longo da história, torna-se necessário contextualizá-la na sociedade atual e, dessa forma, entender seus avanços e retrocessos, até porque a universidade não está alheia ao que acontece no mundo, mas imersa neste emaranhado de transformações.

Se analisássemos essas questões na ótica do avanço do ser humano nas diversas áreas do conhecimento, deveríamos ter uma sociedade estável e um mundo sob nosso comando; ao invés disso, vivenciamos um mundo em descontrole do mundo como um todo. Nesse particular, Giddens (2000, p.14) apresenta o resultado das nossas ações:

A mudança do clima global e os riscos que a acompanham [...] resultam provavelmente de nossa intervenção no ambiente [...] A ciência e a tecnologia estão inevitavelmente envolvidos em nossas tentativas para fazer face à esses riscos, mas também contribuíram para criá-los.

Esse é o resultado do surto neoliberal que vivenciamos. Nesse enredamento, são gritantes as necessidades da população, cuja sobrevivência, numa visão pessimista, é incerta, pois convivemos hoje com doenças já tidas como extintas e cada vez mais, se nega à população o seu direito à saúde e à educação. Presenciamos também a existência de um contingente significativo de marginalizados sociais, desestruturados familiarmente, para os quais o sentido da palavra *cidadania* está absoluta e globalizadamente excluído. Santos traz à tona essa questão explicando:

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço de atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. (SANTOS, 2000, p.19)

Contudo, é necessário lembrar que o processo de globalização¹⁶ não é novo. Conforme Santos (2004), é a fase mais recente da expansão capitalista, existindo pelo menos desde os séculos XV e XVI, e está *muito ligada às formas de expansão européia, nascimento do capitalismo*, adentrando em todas as partes do Planeta. Sendo ou não uma justificativa, a história mostra que nesses séculos acontece a decadência da universidade.

Considerar o momento que vivemos hoje, bem como o modo como estamos inseridos neste contexto, é importante e necessário para perceber o constante movimento de mudança. Esse processo de transformação, envolvendo os mais diferentes setores da sociedade, agindo com extrema rapidez e implicando, dessa forma, modificações políticas, sociais, culturais e econômicas, conduz à perda de limites e fronteiras, fazendo as distâncias desaparecerem.

Essas transformações se articulam em parâmetros globais, pois a globalização é fenômeno irreversível e presente em todas as áreas. Parece que estamos vivendo um processo de unificação de todos, ao mesmo tempo. Ao ser humano é dada a possibilidade, pela tecnologia, de estar presente em vários lugares ao mesmo tempo, de forma interativa; assim, há a possibilidade de dialogar, de refletir, vivenciar um processo visível, transparente e pelo qual todos podem se conhecer. A educação - as instituições de ensino, dentre elas, a universidade – tem o desafio de acompanhar o ritmo das mudanças, de manter sintonia entre estas e o mundo, mas, também, de reagir àquelas que não tragam benefícios ao *bem comum*.

Nesse sentido, Morosini destaca que

¹⁶ **Globalização** no sentido do pensamento único, uma nova forma de expansão do capitalismo, onde o mercado prevalece no universo das desigualdades e também do desenvolvimento tecnológico, científico, cultural.

tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas [...] (2001, p.16).

O desafio proposto por Morosini implica a compreensão da educação *numa dimensão humana e histórica*, ideia que Rossato (2002) reforça apresentando alguns pressupostos que fundamentam o processo educativo deste milênio, o qual se encontra em pleno andamento. Segundo este autor, acompanhar as mudanças sem perder de vista a educação como um *processo histórico, conservador, inovador, social, político, permanente, consciente, que muda a pessoa humana, de transformação social* é fundamental e deve fazer parte das propostas de trabalho das instituições.

A universidade, nesse movimento, encontra-se no entremeio de uma crise de identidade, de autonomia, de organização interna em relação às demandas externas, razão por que a procura encontrar seu caminho. Entre as discussões estão presentes a profissão do professor universitário e a investigação sobre os saberes docentes deste profissional. A docência envolve saberes, e os saberes envolvidos podem configurar o docente. Por isso a preocupação com os saberes que estão na base dessa profissão. Essa preocupação procura localizar a origem desses saberes, a forma como estão presentes no cotidiano da academia e como são mobilizados nos diferentes contextos.

Ao apontar *elementos* indicativos dos saberes que devem fundamentar o trabalho dos profissionais da educação neste século, Rossato (2002) alerta que se deve colocar *o homem no centro do processo* e salienta a tarefa da educação: buscar o que é melhor para esse sujeito-cidadão, porque

a educação centra-se na pessoa humana e para a pessoa humana; torna-se uma defesa radical do homem enquanto ser e, portanto, em defesa da vida. Constrói a consciência de que o ser humano traz em si um valor e uma dignidade que lhe são inerentes e que se constituem em si. O limite é o humano. Jamais se pode aceitar como educador algo que diminua o ser humano. Ao educar me constituo como integrante do humano. (p.97-98)

Tais afirmações conduzem, motivam a pensar em como a educação está focando o ser humano, que rumos estão sendo dados a ela, de que forma está colocando o ser humano no centro do processo, como está colaborando para que o ser humano possa *ser mais*. Trazendo as questões da educação para dentro da universidade e buscando encontrar esses elementos nos seus princípios e na sua missão, poderemos estar desvelando questões que muitas vezes não são perceptíveis no interior das instituições e de sua comunidade acadêmica.

A universidade, como instituição social, está inserida numa realidade e, no seu movimento, determinando e sendo determinada; transformando ou reproduzindo, compartilhando as contradições e produzindo suas próprias contradições. O trabalho realizado no seu interior é reflexo desse quadro e as questões já cristalizadas ao longo do tempo, se não forem assumidas e qualificadas pelos que estão nela inseridos, num processo de trabalho coletivo, poderão continuar se perpetuando.

A partir do panorama apresentado e como sujeito desse processo, no papel de docente do ensino superior, sinto a responsabilidade de estar investindo numa caminhada que tem como intencionalidade, no interior da universidade, defender a vida do ser humano. Defender a vida no sentido de propiciar, pelo trabalho realizado, situações em que ele possa ser sujeito do seu processo de aprendizagem e, pela reflexão crítica, com ações voltadas para a produção do conhecimento, crie condições para a transformação social. O meio para isso pode estar nos saberes que os docentes produzem e que fazem parte das práticas pedagógicas de cada um, as quais, se constantemente repensadas, podem levar a definição de novas ações. Segundo Lauxen (2004, p.63), comprometer-se com a vida do ser humano pode acontecer no trabalho realizado na instituição de trabalho, mas isso só se dá quando

[...] o professor enquanto investigador de sua prática está buscando elementos em si mesmo (teórico-práticos) e, simultaneamente, está em processo de formação. Ao mesmo tempo em que ele busca na sua ação, entendendo que nessa ação estão elementos teóricos, faz a reflexão, replaneja e parte para uma nova ação, articulando, de forma coletiva, a produção do conhecimento.

Observa-se também que ainda existe nesta universidade o paradoxo da seleção dos profissionais pela comprovação do domínio do conhecimento em uma área especializada, porém, após estarem em sala de aula, ser-lhes exigido o desempenho da docência dentro do que se considera como ideal. O processo histórico das instituições universitárias permite a vigência da cultura de que profissionais de sucesso no mercado de trabalho se tornarão excelentes professores, na ilusão de que existe uma relação direta entre o sucesso profissional e o docente.

Sobre o professor universitário que exerce a docência do ensino superior paralelamente às suas atividades autônomas (consultórios, clínicas, laboratórios), Cunha e Leite (1996) explicitam a sua valorização

[...] pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores deste estado estão a localização de seus consultórios/escritórios, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos importantes em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participam devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes[...] (p.86)

Isso quer dizer que não há garantias de que esses profissionais, apenas pelo fato de serem excelentes no seu trabalho liberal, estão preparados para exercer a docência de modo a desenvolver soluções e alternativas pedagógicas diante dos problemas que possam surgir na sala de aula universitária e, assim, a serem excelentes professores universitários.

A discussão sobre as práticas pedagógicas e os saberes nela envolvidos na relação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade e suas implicações na comunidade - reduzindo a distância entre a diversidade real vivida e a suposta unidade presente na retórica dominante - é urgente, até porque a legislação vigente, os planos institucionais e de curso apresentam a importância da indissociabilidade, embora o banco de dados Universitas/Br, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho (GT) sobre Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Política de Administração da Educação (ANPEd), registre, segundo Franco (2000, p.61), que [...] a categoria pesquisa aglutina 6,7% da produção. Com isso, o debate precisa fazer parte deste

contexto para que se possam compreender os motivos da falta de envolvimento maior com pesquisa em muitas universidades.

O fato de muitos professores universitários, na maioria das vezes, não terem uma valorização profissional, traduzida em salários dignos e condições adequadas de trabalho; de não haver uma política de educação permanente e continuada, prevalecendo geralmente, não haver o domínio técnico, o formalismo da informação em detrimento da reflexão-ação; uma cultura de pesquisa aliada ao ensino e extensão, vai de encontro à finalidade e ao sentido de existir da universidade. Como diz Franco, [...] *o professor de ensino superior é parte de uma comunidade do conhecimento, de que esta comunidade, num sentido amplo, é a universidade [...]* (2000, p.62). Esta é uma questão delicada, porém, real no dia a dia da instituição, visto que frequentemente o ensino de graduação se desenvolve alheio às atividades, de pesquisa e dos programas de pós-graduação. Lamentavelmente, conhecimentos produzidos pela própria universidade, às vezes, não são incorporados na prática universitária.

Se a universidade desde a Idade Média, representa a transição para um novo momento na história, com mudanças de concepções e de paradigmas, no decorrer dos séculos ampliou, consolidou e democratizou o acesso e a permanência do jovem e do adulto, como percebemos hoje a formação, o trabalho e a prática pedagógica do professor nesse processo?

Pensar questões atuais dos saberes docentes como estão presentes na prática pedagógica implica historicizar e compreender como acontecem ao longo da história da universidade, como se configuraram ao longo da trajetória desta e como ocorrem hoje. Para isso, é importante que se revele a universidade, identificando as concepções com base nas quais nasceu bem como a forma como foi implantada no Brasil; como também o surgimento das comunitárias e, entre elas, a Unicruz, com sua trajetória colocada num tempo e espaço histórico.

Será possível, como diz Nóvoa (2000), falar da universidade hoje como se falava há um século, considerando que nada mudou? A sociedade, as famílias, as profissões, o trabalho, o estudante, o contexto, a estrutura organizacional, política, econômica do país são os mesmos? O conhecimento e as informações continuam iguais? Krahe e Franco (2005) comungam com a idéia ao referirem *que vivemos um tempo de transformações, um tempo de passagens, um tempo de mudanças, um tempo de incertezas, um tempo de procuras. (p.285)*. E em meio a isso tudo estamos nós, envolvidos na era da globalização, voltada para a comunicação e para a tecnologia. Nesse processo

também está nosso estudante. Como trabalhamos com essa questão? Se nossos estudantes da área da saúde vivem nesse meio, como essas mudanças se fazem sentir no seu trabalho?

O processo de desvelamento dos saberes da docência na trajetória da instituição universitária pode ser caracterizado pela preocupação, visto que o aporte principal – de uma instituição numa concepção napoleônica – dava-se na profissionalização, e o processo de ensino pautava-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais de *um professor que sabe a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que julga se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão (Masetto, 2003, p.12)*, não havendo preocupação de buscar e criar a ciência nem de aplicá-la.

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram trazidos de algumas universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a proclamação da república, o corpo docente, que precisou ser ampliado, passou a ser procurado entre profissionais renomados, com sucesso nas suas atividades profissionais, os quais, em sua maioria eram convidados para lecionar. *A sua tarefa era ensinar seus alunos, provenientes da elite, a serem tão bons profissionais quanto eles (MASETTO, 1998, p.11).*

Nesse contexto, ressalta o autor, ensinar significa ministrar aulas expositivas e palestras sobre um determinado assunto, ou *mostrar na prática como se faz*. Acreditava-se e ainda hoje há quem defenda isso, que *quem soubesse, saberia automaticamente ensinar*, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade de preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p.11). De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada, como complementa Masetto:

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecia uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida. (1998, p. 12)

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Conforme Berbel (1994), a necessidade de formação do professor universitário em nível de pós-graduação pode ser identificada em documentos que datam da década de 1930 (p.22). Contudo, foi somente a partir da década de 1950 que cursos dessa natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático.

A expansão social e econômica ocorrida na América Latina na década de 1970, a ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, a evolução da produção de conhecimentos científicos e descobertas tecnológicas provocaram forte pressão pelo avanço e pela melhoria na educação universitária, à qual cabe uma parcela significativa na responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Desse modo, a exigência de qualificação dos professores alterou-se, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o que seria obtido pela ampliação de cursos de mestrado e doutorado (DIAS SOBRINHO, 1994, p.131-132).

Nesse contexto, com a pós-graduação considerada como condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e novas técnicas, ocorreu uma mudança na identidade da universidade brasileira, ou seja, não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e o ensino (MARAFON, 2001, p. 37-38).

Na continuidade dessa trajetória, observa-se que recentemente começou a se ampliar a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, porém ainda existem os que defendem a não-necessidade de preocupação com o aspecto pedagógico no exercício da docência. A própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, no seu art. 66, quando refere que a preparação para *o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*, omite a necessidade de formação pedagógica do professor no processo de formação, apenas citando a preparação para o exercício do magistério (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.40).

Essas questões históricas continuam influenciando na hierarquização do *lôcus* do ensino. Tais influências propiciam, por sua vez, mais ou menos chance de exercer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; de compor de modo qualificado e diferenciado o seu quadro docente, especialmente no que se refere aos saberes que fazem parte da formação e da prática pedagógica. Conforme Santos (2006), os desafios que se impõem à universidade atual, principalmente quanto aos seus fins de ensino, investigação e extensão, como

também à exacerbação utilitarista e produtivista imputada à instituição, dificultam à universidade *cumprir seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção de conhecimento* (ANASTASIOU, 2001, p.68). O autor salienta ainda mais a questão no relato dessa trajetória ao referir que o modelo *acaba de completar 500 anos!* (p.60).

Por outro lado, na caminhada desses anos vale lembrar também que as questões sociais, culturais, políticas e econômicas acabam repercutindo nas políticas públicas da educação e, com isso, nas práticas de incremento da educação superior, numa perspectiva democratizante. Essa instância tem apresentado, como indica Santos (2004), dificuldades para legitimar a posição da universidade, em seu papel histórico de produtora do conhecimento e da cultura e de atendimento das demandas internas de formação pedagógica de seus quadros (LEITE, 1998), do ponto de vista de contribuir para forjar a identidade dos docentes de forma mais abrangente e integrada.

Lançando olhar mais atual da universidade e tentando superar as questões apresentadas, muitas instituições procuram, com base na sua realidade, reorganizar seu trabalho articulando inovações importantes e necessárias. Para isso, segundo Morosini (2000), vale ressaltar o tipo de instituição em que o professor exerce sua atividade, porque, dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade docente terá exigências diferenciadas, assim como os saberes construídos/mobilizados no âmbito da instituição apresentarão suas especificidades.

Pimenta e Anastasiou (2002) também demonstram essa preocupação ao apontarem a importância de o docente ter o conhecimento do sistema da universidade. As exigências e condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre as IES brasileiras; logo, dependendo do tipo de instituição à qual o professor se vincula, um tipo de produção de trabalho será dele exigido, seja relativo à atividade de docência, seja à de pesquisa e/ou extensão. Lembra-se que a docência está presente em todas essas especificações.

Também o ingresso na carreira ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição. Nas instituições públicas, se dá por concurso e, após a realização do *estágio probatório*, o docente se torna efetivo, alcançando, com isso, a estabilidade no emprego. Nas instituições particulares, também ocorre a entrada por concurso, por convite, e o contrato, geralmente, é pautado pela função da docência, ainda que haja interesse da instituição pelo candidato com experiência de pesquisa; ainda, de

modo geral, nestas as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se à contratação trabalhista, o que é contratado em regime de tempo integral e, de modo geral, em tempo de regime parcial ou horista.

Em Tardif (2002) essa ideia é abordada ao apresentar que o saber docente também pode estar intimamente ligado às condições sociais de ensino e de trabalho nas quais o professor exerce sua atividade num dado ambiente institucional, que apresenta suas especificidades quanto a sua organização, suas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter.

Nessa incursão pela trajetória da universidade e, nela, das comunitárias, algumas questões merecem ser refletidas, uma vez que se voltam para o *lócus* de formação e, nele, para as discussões sobre a formação do professor do ensino superior. Morosini (2000, p.11) indaga: *Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio?* Para ela, as respostas não são simples, mas é necessário perguntar: [...] *o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?* (MOROSINI, 2000, p. 11). Esta questão adquire maior importância se considerarmos a inserção do docente como ser histórico num contexto sociocultural, no qual ele é cobrado.

Percebe-se que, especialmente na área da saúde, não há garantias de que os profissionais estejam preparados para exercer a docência universitária, para conceber e implementar soluções no seu trabalho diante dos problemas que possam surgir, até porque é muito comum esses professores exercerem a docência concomitante com suas atividades autônomas, ou seja, muitos optam pelo exercício da docência paralelamente ao da sua função como profissional liberal.

Nesse grupo de profissionais que atuam também na docência, a dedicação ao magistério restringe-se a poucas horas semanais e destaca-se pela sua contribuição em razão das experiências que vivencia ou vivenciou na sua atuação autônoma. Outra característica é o fato de os docentes que trabalham na universidade, sobretudo os da área da saúde, terem pouco contato com a formação pedagógica, apesar de terem mestrado e doutorado. De fato, eles acabam sendo autodidatas, ou, usando a intuição, atuam espelhados num professor marcante.

A competência na área de conhecimento especializada é suficiente para tornar o bom profissional um professor do ensino superior? Esses saberes são suficientes e dão conta das necessidades dos sujeitos neste século? São essas

questões imbricadas no processo de formação e de vivência no trabalho com os estudantes.

Considera-se que as concepções de docência dos educadores no seu processo de formação se articulam com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, deixando, assim, de ser vista, conforme Isaia (2003, p. 265), como um processo externo, passando a envolver-se de forma inter-relacional em ações formativas desenvolvidas ou ativadas conscientemente pelos professores, pela interação com outros e o contexto, é importante que o educador possa perceber, na sua caminhada *de e em* formação a dimensão pedagógica do conhecimento, e não só a específica, como coloca Bordas quando afirma que *há ainda um contingente significativo que desconsidera, ou até mesmo ignora, a importância de incorporar àqueles saberes os conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico* (2003, p. 131).

Parto da premissa de que todas as instituições têm responsabilidade social e as universidades comunitárias, que são instituições da sociedade, têm parcela de compromisso neste processo, devendo refletir permanentemente sobre seus fins, sua estrutura, suas linhas de ação, suas pesquisas e sentido para o seu desenvolvimento e o da comunidade. Também é necessário acompanhar as propostas de inovação que estão acontecendo nessas universidades: se elas estão realmente se realizando como experiências de construção de um *conhecimento social*, de possibilidades concretas, de novas alternativas desse conhecimento, como trilha a ser percorrida buscando alternativas para a qualificação do trabalho.

CAPÍTULO 2 UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA: trajetória e compromisso

Apresentar a trajetória da Universidade de Cruz Alta, neste texto, é importante e significativo. Primeiro, por ser uma instituição de natureza comunitária e constituir-se numa das alternativas de acesso ao ensino superior no interior do estado; segundo, por contextualizar o lócus da pesquisa realizada. Ao delinear a trajetória apresento recortes da história desde o surgimento até 2005. Na sequência, apresento as ações relevantes desenvolvidas na instituição até os dias de hoje, com o objetivo de explicitar os enfrentamentos no processo de (re) construção da Unicruz, bem como seu compromisso com a consolidação de uma proposta séria e responsável.

2.1 Na trajetória, a história da instituição

Com o compromisso de uma proposta séria e responsável a história da Universidade de Cruz Alta – Unicruz emerge. É uma instituição comunitária, localizada na cidade de Cruz Alta, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, que reflete ao longo da trajetória uma caminhada de percalços e avanços. A história da instituição inicia no período de 1931 a 1946, quando, a partir do fechamento das turmas do curso técnico¹⁷, um grupo de oito professores leigos da Escola Santíssima

¹⁷ De acordo com Bronzatti (2002), com a finalidade de preencher uma lacuna na educação em Cruz Alta, em 1931, os Irmãos Palotinos fundaram o Ginásio Cristo Redentor, que, em 32, passou aos Irmãos Maristas, os quais fundaram o Curso Comercial, que mais tarde passou a chamar-se Escola Técnica do Comércio Cristo Redentor, freqüentada só por rapazes. Posteriormente, as freiras, em anexo ao Colégio Santíssima Trindade, fundaram a Escola Técnica do Comércio, freqüentada só pelas moças. A partir da formação das primeiras turmas, a demanda começou a dar-se pelo curso noturno. O curso mantido pelos Irmãos Maristas foi encerrado devido ao número reduzido de alunos, e, como as *irmãs* não ofereciam curso noturno, o mesmo foi fechado e entregue a um grupo de professores leigos.

Trindade criou, em 1947, a Associação dos Professores da Escola Técnica de Comércio de Cruz Alta. Com o trabalho dessa associação, a preocupação com o ensino de Cruz Alta e também

com uma década de experiência na área de cursos profissionalizantes e com renome estadual, comprovando o sucesso da proposta, a escola já apresentava características de estágio embrionário do primeiro curso de ensino superior a ser implantado na cidade. Um passo que se iniciou em 1958, quando a Associação de Professores da Escola Técnica de Comércio de Cruz Alta, passou a denominar-se Associação de Professores de Cruz Alta – APROCRUZ, (Bronzatti, 2002, p. 83).

A mudança na denominação da associação para Associação de Professores de Cruz Alta - Aprocruz, bem como no estatuto, proporcionou que pudesse ser implantada, em 1959, a Faculdade de Ciências Econômicas. Esse fato trouxe vida nova à cidade e região, como relata Bronzatti (2002);

Quando o historiador do futuro, escrever a história da Universidade de Cruz Alta, deverá voltar às vistas, para esse trabalho diário, diuturno, árduo, quase diríamos gigantesco, para a implantação do ensino especializado em Cruz Alta, vencendo a descrença de uns, o pessimismo de outros, para frutificar em vitoriosa maturação. (Bronzatti, 2002)

Constituída como *sociedade civil, com sócios fundadores, efetivos, beneméritos e colaboradores*, essa associação passou a atuar no ensino superior criando vários cursos. A partir do curso de Ciências Econômicas em 1959, criou-se a Faculdade de Direito em 1964; Letras e Estudos Sociais em 1969; Matemática e Filosofia a partir de 1970, estas últimas sob a forma de extensão da Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição de Santa Maria¹⁸. Desfeito um convênio, outro foi firmado, desta vez com a Universidade Federal de Santa Maria. Em 1969, foi criada, sob forma de extensão da UFSM, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

¹⁸ Conforme Bronzatti (2002), esses novos cursos superiores foram criados através de um despacho do então Ministro da Educação, que veio a Cruz Alta para a aula inaugural do Direito. Mas, como era permitido somente a uma universidade manter extensão em outro município, foi necessário extinguir o convênio firmado.

Cardoso (2004) relata que a Aproacruz procurou se manter como entidade filantrópica, sem fins lucrativos, de natureza pública e com um caráter comunitário, pois fazia partido do Conselho Superior, a partir de 1985, o prefeito municipal, o presidente da Câmara de Vereadores, três membros da Condecruz, o presidente do Diretório Central dos Estudantes, além dos diretores das faculdades. Porém, aos poucos a associação começou a enfrentar dificuldades de ordem financeira, e a saída da crise deu-se pelo apoio da comunidade ao comprar títulos patrimoniais, dando aos cooperadores o direito de se tornarem sócios colaboradores e fazer parte do Conselho Deliberativo, com a participação de três membros de cada categoria.

O decurso da história mostra que, após grande engajamento político da comunidade, foi criada, em 1988, a Universidade de Cruz Alta. O projeto de lei nº 3.319, de 1984, na Câmara Federal, e o de n 53, no Senado Federal, em 1986, que criou a Universidade de Cruz Alta, tem o seguinte teor:

Art.2 **A Universidade Federal de Cruz Alta** (grifos meus) será uma entidade diretamente vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e reger-se-á por estatutos aprovados por decreto do Presidente da República.
 Art.3: A Universidade de que trata essa lei, funcionará inicialmente com os cursos de Agronomia, Veterinária, Administração e Pedagogia. (p.1)

A lei que criou a *Universidade Federal de Cruz Alta* acabou sendo parcialmente vetada em 1988 pelo presidente da República. Nesse processo, retirou-se da esfera federal a responsabilidade pela instituição, que passou a denominar-se apenas Universidade de Cruz Alta, com a justificativa de que, conforme o projeto previa, o Executivo deveria, dentro de noventa dias, dispor sobre os recursos necessários para sua implantação, o que se tornava inviável. Outro motivo alegado foi o fato de o Rio Grande do Sul já possuir várias instituições dessa natureza. Assim, a Unicruz passou a ter caráter público, como todas as demais instituições educacionais não lucrativas, porém não mais federal, e sim, uma instituição natureza comunitária.

A partir da criação da universidade, iniciou-se a ampliação da instituição tanto em termos de instalações físicas quanto da criação de novos cursos. Assim, desde o início da Aproacruz foram criados um total 28 cursos de graduação e, entre esses, os da área da saúde, que são objeto deste estudo.

Na década de 1990, a Unicruz passou a fazer parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), que, segundo Lazari, Koehntopp e Schimidt (2009), congrega 12 instituições e *abrange cerca de 400 municípios e seus 120 mil estudantes correspondem a mais de 50 % do total dos estudantes do ensino superior (p.13)*. Passou também a integrar o Conselho de Desenvolvimento Alto Jacuí (Corede), na década de 1990. Sua atuação nestes conselhos como “gestora científica” mostra a importância de seu papel como articuladora de ações que fomenta o desenvolvimento da regional.

No decorrer da caminhada da instituição, mais especificamente no segundo semestre de 2005, desencadeou-se um movimento de resistência, no qual *professores, funcionários e estudantes* e, mais tarde, com o apoio da comunidade e Região, bem como de seus políticos, objetivaram dar um basta aos desmandos e à má gestão que tinha se instalado na Unicruz nos últimos anos. Esse movimento, articulado de forma responsável, demonstrou concretamente o grau de conhecimento, politização, capacidade de crítica, de análise e ação de todos, ou seja, foi um movimento de práxis educativa.

Apesar de ser uma instituição particular, com essa participação, a comunidade acadêmica demonstrou sua capacidade de mobilização, visto que, sem receio de retaliações, resistiu, inclusive com acampamento montado em frente ao prédio da Reitoria, não permitindo a entrada de membros da gestão. As manifestações no campus e passeatas pelas ruas da cidade foram demonstrações de saber, de poder fazer, nas quais os saberes profissionais estiveram presentes. Com maturidade e engajamento político a comunidade universitária foi à luta, não só por condições dignas de trabalho, de salário em dia, de aprendizagem, mas também pela ética, pelo compromisso e pela responsabilidade com a coisa pública, sobretudo, por acreditar na missão da instituição, que tem como forte referência a *dimensão humana do conhecimento* (PPPI, 2007).

Essa crise, que durou até outubro de 2005, gerou significativas mudanças e a determinação de continuar, com o apoio dos profissionais que estavam ali demonstrando a capacidade de fazer a diferença, a oferecer um trabalho sério e com qualidade às comunidades local e regional. E, para que o trabalho pudesse obter, nessa caminhada, o êxito pretendido, Dorneles (2009) coloca que, mais do que nunca, é necessário que a reflexão, a discussão participativa, esteja presente em todos os momentos da gestão da universidade. Nesse processo,

um dos principais desafios da Unicruz é ampliar e fortalecer a capacidade de executar suas ações de forma participativa e transparente, bem como procurar construir meios eficientes e permanentes de análise, acompanhamento e avaliação de suas atividades e dos processos de decisão, de maneira qualificada e eficaz (DORNELES, 2009, p.253).

Os profissionais da Unicruz - gestores, professores, funcionários que optaram por continuar na instituição são sujeitos da sua trajetória e procuram manter viva a luta por melhores condições de trabalho, respeito à profissão, bem como qualidade na docência. Para isso diversas ações foram sendo promovidas pelo grupo de dirigentes que assumiu o compromisso de reestruturar a universidade. O primeiro passo foi realizar a separação entre mantenedora e mantida, com a elaboração do Estatuto da Fundação Universidade de Cruz Alta e do Estatuto da Universidade de Cruz Alta, documentos que contemplam avanços significativos na vida da instituição. Esta separação, concretizada a partir de 2008, tem o propósito de permitir maior transparência o exercício de competências específicas.

2.2 As estruturas, pedagógica e administrativa e a retomada do projeto institucional

A divisão administrativa entre a fundação (mantenedora) e a universidade (mantida) organiza a fundação *em três órgãos: Conselho Curador, Conselho Diretor e Conselho Fiscal*. O Conselho Curador tem vinte e seis membros, dos quais treze representam instituições da comunidade externa a Universidade (DORNELES, 2009, p.252). Este Conselho tem a incumbência de eleger o Conselho Diretor, cujo presidente é também o presidente da fundação.

O papel principal da mantenedora é o provimento de recursos humanos, patrimoniais, materiais e financeiros para o bom funcionamento da universidade. Na gestão da universidade têm-se como eixos de atuação o planejamento, a participação e a sustentabilidade institucional.

A articulação constante entre os atos da mantenedora e os atos da universidade também é fundamental para que se assegure e se realize plenamente a autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar de acordo com os termos

da legislação vigente, do Estatuto da mantenedora, de seu Estatuto e Regimento Geral.

Dando concretude aos estatutos, em 2008 a Unicruz passou por um processo eleitoral histórico, do qual participaram todos os segmentos. Em abril, tomou posse a nova Reitoria, a partir do que se consolidou um tempo de reformulação da gestão institucional, solidificando a característica comunitária da universidade, que é mantida pela Fundação Universidade de Cruz Alta.

A mantida, Universidade de Cruz Alta, pelo seu Estatuto, aprovado e com vigência a partir de 2008, apresenta na sua estrutura administrativa e acadêmica órgãos de natureza normativa, deliberativa e consultiva, tais como: Assembleia Geral, Conselho Universitário, Conselhos de Centros e Colegiados de Cursos, e órgãos de natureza deliberativa e executiva, como Reitoria, Centros, Cursos e Órgãos Suplementares.

A gestão universitária propriamente dita está estruturada a partir de cada vice-reitoria. Na Vice-Reitoria de Graduação, especificamente, além dos cursos agrupados em centros, há as assessorias de legislação, pedagógica, coordenação acadêmica. A Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão divide-se em duas coordenações: de Pós-Graduação e Pesquisa e Extensão e Assuntos comunitários. Já a Vice-Reitoria de Administração constitui-se pelo Setor de Suprimentos, Centro Tecnológico de Informação, Administração do Campus, Secretaria Acadêmica e Setor de Recursos Humanos.

São órgãos colegiados superiores a Assembleia Geral e o Conselho Universitário (Consun)¹⁹. O Consun é composto de Câmaras de natureza consultiva: Graduação e Legislação; Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e Administração. A atuação das câmaras permanentes possibilita o exercício democrático.

¹⁹ O Consun é integrado: pelo Reitor; pelos Vice-Reitores; pelos Diretores de Centros; pelos Coordenadores dos Cursos de Graduação; pelos Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação stricto-sensu; por 1 (um) representante do corpo docente de cada programa próprio de Pós-Graduação stricto-sensu, eleito por seus pares; por 1 (um) representante do corpo discente de cada programa de Pós-Graduação stricto-sensu, eleito por seus pares; Por 1 (um) representante do corpo docente de cada Curso de Graduação, eleito por seus pares; por 8 (oito) representantes do corpo administrativo, eleitos por seus pares; por 1 (um) representante de cada Diretório Acadêmico, devidamente constituído; por 1 (um) representante do Diretório Central de Estudantes; por 2 (dois) representantes da Entidade Mantenedora, eleitos pelos seus pares.

A administração intermediária e básica da Unicruz é feita através dos centros²⁰ e cursos. Os centros são responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão em suas áreas de formação. Por sua vez, curso tem em seu colegiado o órgão normativo, consultivo e deliberativo em matéria de ensino, pesquisa e extensão.

A participação no trabalho de separação, construção, organização, análise e aprovação dos estatutos representa o amadurecimento, a atitude responsável e comprometida da comunidade acadêmica e da sociedade representada no Conselho Curador da época para com uma instituição que tem potencial para contribuir com o desenvolvimento científico, cultural, social e econômico da cidade, da região e seu entorno, Longhi e Both (2009) traduzem que *[...] algumas instituições [...] desde suas origens, vêm construindo um modo de ser enraizado em suas regiões, que se expressa no profundo compromisso social com a preservação do nosso habitat e com o desenvolvimento [...] (p.289).*

²⁰ São órgãos deliberativos e executivos setoriais da estrutura universitária, que se constituem, a partir da reunião de Cursos para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. São 4 centros: Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Comunicação; e Ciências Agrárias, Exatas e da Terra. Os Centros são administrados por um Diretor, executivo, eleito dentre os professores nele alocados e pelo Conselho de Centro, órgão normativo, consultivo e deliberativo. O Conselho é constituído: pelo Diretor do Centro; pelos Coordenadores de Cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu que integram o Centro; por um representante do corpo docente de cada Curso de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu que integram o Centro; por um representante eleito de cada Diretório Acadêmico constituído; e por um representante do corpo funcional integrante do Centro, eleito pelos seus pares.



Figura 2 – Organograma da Fundação UNICRUZ.

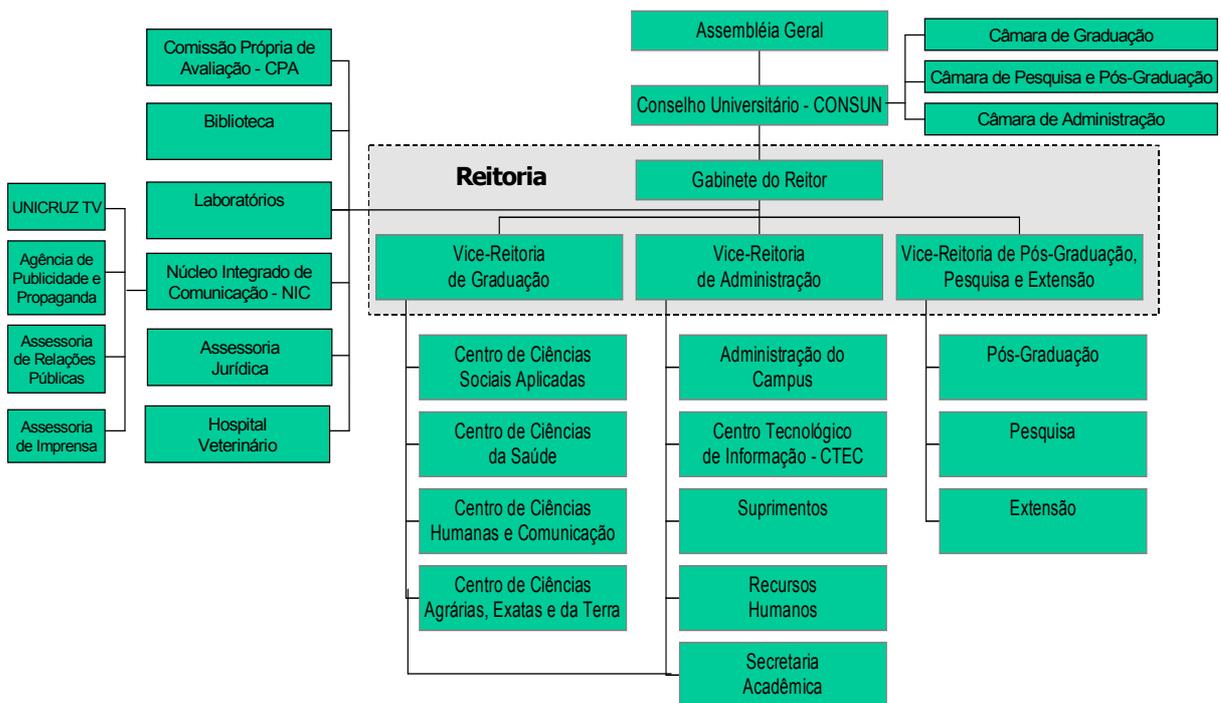


Figura 3 – Organograma da Universidade de Cruz Alta.

Vale destacar os avanços dos estatutos vigentes em relação aos anteriores. Entre eles a ampliação da participação dos funcionários na Assembléia Geral que de cinco representantes passa para doze membros. No Conselho Universitário, de um representante no estatuto anterior passa, no novo estatuto, para oito representantes eleitos por seus pares; da presença de funcionários e acadêmicos nas câmaras de graduação e legislação, pós-graduação, pesquisa e extensão e de administração. Outros avanços significativos dos Estatutos acontece com relação a eleição, de acordo com a visão da Unicruz. Primeiro porque o Reitor(a) e Vice-Reitores são eleitos em chapa, segundo porque no Estatuto anterior apenas os cinco representantes dos funcionários que faziam parte da Assembléia Geral tinham direito ao voto, ao passo que hoje, todos os integrantes do corpo funcional votam com uma qualificação de 20% de peso dos votos.

Com relação a comunidade acadêmica o avanço acontece na presença do acadêmico nas câmaras e na eleição para a reitoria. Anteriormente tinham direito a voto apenas os presidentes de turmas dos cursos da universidade. Vigindo hoje, todos os discentes têm direito ao voto com uma qualificação de 15% no peso dos mesmos. Portanto toda a comunidade acadêmica, mais os representantes da comunidade externa que fazem parte do conselho curador têm direito ao voto.

Assim, na universidade hoje, toda a gestão segue uma estrutura de decisão colegiada, assegurando o poder de representatividade a todos os segmentos institucionais em todos os níveis decisórios. Os conselhos, universitário e de centro, assim como o colegiado de curso, também têm previsão regimental de se reunirem mensalmente para deliberar acerca das demandas institucionais na esfera em questão. É necessário ressaltar que a hierarquia institucional e as alçadas de decisão são previstas no estatuto da universidade e nos regimentos específicos e preservam a autonomia de cada esfera, assim como a integração e a articulação dos processos decisórios.

Paralelamente a criação dos novos estatutos, a universidade precisava constituir seu Projeto Político-Pedagógico Institucional. Com a função democrática, no sentido de dar lugar ao saber dos sujeitos e de possibilitar a sua interatuação com a comunidade, a fim de organizar a instituição na realidade local e regional, de maio de 2006 até setembro de 2007 desencadeou-se o processo de construção coletiva do PPPI e desenvolveu-se o trabalho de pensar a instituição de forma global, em encontros com dirigentes, professores, funcionários e acadêmicos para a

sensibilização da importância dessa atividade. Esses encontros possibilitaram acender na comunidade acadêmica a vontade de participar, de apresentar sugestões e assumir compromissos. Os compromissos apontados representam o grau de consciência em relação aos rumos da instituição.

O PPPI -2007- desvela os fundamentos teórico-filosóficos e explicita a concepção de *ser humano, sociedade, educação, currículo, interdisciplinaridade, aula, linguagem, produção do conhecimento, planejamento, avaliação, pesquisa*, que integram e caracterizam a prática docente. O trabalho da universidade é norteado por princípios que foram construídos pela comunidade acadêmica, tais como *participação, autonomia; democracia; diversidade e pluralidade; ética; compromisso social; articulação e interação entre ensino, pesquisa e extensão; qualidades e valores em educação (PPPI, 2007)*.

Os princípios a serem perseguidos para dar conta da construção de saberes necessários que contemplem as necessidades do ensino superior, devem ser delineados. Nos fundamentos deste projeto que entende o ser humano como histórico e social, e nas ações realizadas, em que a ética, o respeito e a diversidade estejam presentes, possam melhorar a qualidade de vida da *sociedade* e, por meio da *educação* se possa humanizar os sujeitos dessa sociedade.

A humanização pode ocorrer com maior profundidade se a universidade trabalhar um *currículo* voltado para a qualificação do ser humano, como sujeito que pensa, age e interfere no seu cotidiano, por meio de práticas *interdisciplinares*, concebendo a *aula* como um espaço de interação e produção, numa linguagem que possibilite a produção e socialização dos conhecimentos. Tudo isso deve ser embasado por um *planejamento* voltado para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda numa *avaliação* como processo.

Ao apontar os princípios como essenciais para o desenvolvimento do trabalho institucional, a Unicruz está consolidando a sua missão, assim como encaminha o processo a ser realizado com as diretrizes, políticas e estratégias, firmadas no PPPI em consonância com o PDI (2007); atende assim, ao princípio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e à meta da educação qualitativa, considerando o redimensionamento das dimensões, qualidade formal e qualidade política dos processos educacionais.

Coerente com os documentos institucionais, as políticas para ensino, pesquisa e extensão são prioridade na universidade, sendo estabelecidas

estratégias para consolidar os cursos existentes, primar pela qualificação e planejar novos cursos. Na efetivação de políticas de ensino, na Vice-Reitoria de graduação dinamizam-se ações com vista à qualificação do processo de formação e do aperfeiçoamento desse processo de formação docente e da ação pedagógica nos cursos de graduação; à busca pelo efetivo envolvimento e comprometimento de todos os professores com o ensino, articulado à pesquisa e à extensão; também, à análise das demandas da sociedade pelos cursos existentes com a extinção e/ou criação de novos cursos, em consonância com a conjuntura do ensino superior brasileiro; à diversificação dos mecanismos de ingresso e otimização da ocupação de vagas; do fortalecimento da política de acompanhamento e apoio aos estudantes; à promoção e integração social e comunitária dos estudantes.

Assim, preservando a unidade de tratamento para os seus diferentes cursos e atendendo às necessidades e suas peculiaridades, dentre essas políticas algumas das estratégias adotadas para sua operacionalização são relevantes, tais como a qualificação do processo de formação e da ação pedagógica nos cursos: o investimento na qualificação permanente do corpo docente, por meio do Fórum da Pedagogia Universitária; o incentivo e oferta de oportunidade à formação continuada dos professores; consideração dos resultados da avaliação institucional como diagnóstico constante de reflexão para a inovação didático-pedagógica dos cursos; o aperfeiçoamento do processo de formação docente e qualificação da ação pedagógica nos cursos; o atendimento das necessidades dos cursos de forma igualitária; a busca pelo efetivo comprometimento dos professores com o trabalho institucional.

A concretização da proposta institucional evidencia-se na relação teoria-prática, na atualização constante dos PPCs, na qualificação docente, na formação continuada, no uso sistemático da biblioteca e dos laboratórios e na incorporação da tecnologia ao processo de formação. Durante a realização da formação continuada, há a preocupação com a prática profissional, entendendo-a como eixo do processo pedagógico e, a partir dela, propondo a problematização do ensino. As políticas e

estratégias norteiam o ensino de graduação (cursos de bacharelado, licenciaturas e de tecnologias) e sequencial²¹.

A pesquisa, extensão e pós-graduação, pela sua vice-reitoria estabelecem as diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido e têm entre seus objetivos propor políticas que priorizem áreas de pesquisa de interesse, visando à sua consolidação e, conseqüentemente, a consolidação da pós-graduação; estimular e apoiar a produção científica; promover a integração da pesquisa com o ensino de graduação, pós-graduação e com a extensão. Conforme o PPPI:

A política de Pesquisa na Unicruz cumpre o papel de apoiar e estimular a pesquisa acadêmica de docentes e discentes pois, é o espaço oficial de construção e socialização do conhecimento produzido. A institucionalização da pesquisa é condição para que a graduação e principalmente a pós-graduação se consolidem. Neste sentido, a Universidade vem trabalhando desde o ano de 2006 de forma mais intensa na pesquisa, apoiando a produção científica dos pesquisadores através de editais de apoio à Produção Científica e Tecnológica, bem como apoiando o incremento de horas de pesquisa por produção científica, além de consolidar os grupos de pesquisa e dessa forma criar bases sólidas para a construção dos Programas de Pós-Graduação lato sensu (2007) e stricto sensu (2009).

A política de ensino, pesquisa e extensão, ao perseguir suas estratégias com a comunidade acadêmica, está usando seu espaço oficial de construção e socialização do conhecimento produzido. A pesquisa institucional é operacionalizada por meio de editais próprios²² e pela submissão de projetos a editais externos, além de convênio com empresas privadas. No que se refere à pesquisa, todos os esforços se concentram na busca da sua qualificação e consolidação, pelo estímulo e fortalecimento da iniciação científica, valorização e apoio aos grupos de pesquisa, atuação do Comitê de Ética²³, articulação e aproximação entre pesquisa e

²¹ A Unicruz possui os seguintes cursos de bacharelado: Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Administração; Biomedicina; Ciências Contábeis; Ciência da Computação; Comunicação Social – habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas; Ciências Econômicas; Direito; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Nutrição; Serviço Social e Turismo. As licenciaturas oferecidas pela IES são: Ciências Biológicas; Dança; Educação Física; História; Letras – habilitações: Português - Inglês, Português – Espanhol; Matemática; Química e Pedagogia. Quanto aos cursos de tecnologia, a Universidade possui Estética e Cosmética, e como seqüenciais, é oferecido Gestão de Empresas Rurais.

²² PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Programa de Apoio a Produção Científica e Tecnológica – PAPCT,

²³ O Comitê de Ética em Pesquisa, que regulamenta, analisa e fiscaliza os trabalhos envolvendo seres humanos e animais de experimentação, iniciou suas atividades, na Unicruz, em 2007.

comunidade, bem como aprimoramento da infraestrutura institucional para a pesquisa e na reformulação do Plano Institucional de Capacitação Docente - PICD.

Os grupos de pesquisa têm papel fundamental na institucionalização e na solidificação da pesquisa produzida na universidade. Atualmente, a instituição conta com vinte e um grupos certificados e registrados junto ao CNPq, os quais desenvolvem pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. A área da saúde, meu foco de investigação, conta com sete grupos, cada um deles com duas linhas.

No que se refere, à iniciação científica, é vista como ferramenta didática fundamental para os processos pedagógicos e apresenta importância no cenário interno e externo da instituição como geradora de conhecimento em todos os campos do saber, sendo disseminada através do ensino e da extensão. Define, dessa forma, os compromissos da instituição com a comunidade local e regional.

A política institucional para a pós-graduação enfatiza a atividade do profissional que busca a formação continuada e referências de novos paradigmas e formas diferenciadas de participação no desenvolvimento regional, procurando também interagir com a sociedade na busca de soluções aos problemas existentes, por meio de ações que visem à melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, estão em andamento, efetivamente, grupos de trabalhos para a construção dos projetos dos programas de mestrado. Tem avançado as discussões na área de Ciências Agrárias, enfatizando a Gestão e desenvolvimento sustentável e produção voltada ao meio rural, e, na área de Ciências Humanas, enfocando práticas educativas interdisciplinares.

A região onde a universidade está inserida apresenta características essencialmente agrícolas; assim, um programa *stricto sensu* nesta área leva em conta a vocação institucional com o objetivo de formar profissionais para as atividades voltadas ao desenvolvimento rural sustentável pelo desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico e pela formação de recursos humanos capacitados para o debate, a reflexão e o encaminhamento de soluções aos problemas apresentados no setor.

Estes futuros programas terão como característica estruturante de cunho profissional e interdisciplinar. Esta escolha se dá em razão da região onde a IES está inserida, do histórico de produção no ensino, pesquisa e extensão e das características do corpo docente da universidade. O mestrado profissional e interdisciplinar caracteriza-se pela formação voltada para um público

preferencialmente de fora da academia e que enfatiza uma qualificação destinada à pesquisa aplicada, produção de tecnologias e inovação dos processos.

Em relação à área de Humanas, a proposta terá ênfase interdisciplinar, partindo dos cursos da área da Pedagogia, História, Comunicação e Letras, os cursos com características históricas na IES e com um trabalho consolidado, o qual se reflete nos egressos que atuam nas instituições educacionais e sociais da região.

As políticas para extensão, centradas em práticas que tenham presentes o ensino e a pesquisa, visam à produção do conhecimento socialmente elaborado, numa perspectiva curricular renovadora, contribuindo para a vitalidade do processo acadêmico, por um relacionamento permanente e articulado com a sociedade. Dessa forma, está contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento, tendo como objetivo a busca pela emancipação dos envolvidos, a ampliação dos conhecimentos e a visão crítica, evitando situações de dependência e assistencialismo.

As políticas, estratégias e ações estão presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (2007-2010) que se apresenta como um documento elaborado a partir de um processo de discussão, reflexão e análise crítica de diversos segmentos da Instituição, centrando-se na missão e traçando a imagem futura desejada. Com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade do trabalho na Instituição, orientando o desenvolvimento das ações para o cumprimento da missão institucional, o PDI parte da concepção de universidade participativa e democrática com o intuito de atender aos propósitos, firmados nos objetivos institucionais, princípios, políticas e diretrizes.

A participação e transparência constituem-se em elementos básicos norteadores de todos os atos praticados na elaboração do plano institucional. Com esse propósito, as linhas traçadas e ações²⁴ realizadas visam ao fortalecimento da construção de uma identidade diferencial, assinalada pela ética nas relações

²⁴ No atendimento aos objetivos traçados, destacam-se algumas das principais ações realizadas: parcerias com municípios, através de convênios com as prefeituras, em diferentes áreas; resgate e consolidação da imagem institucional, com o movimento "100% UNICRUZ", mobilização regional, que, desde agosto de 2008, tem envolvido lideranças da região pelo desenvolvimento da Instituição; a reestruturação das áreas de ensino, prevista no estatuto da universidade, em Centros; Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão, como garantia da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; implementação de projetos, envolvendo cursos da área de saúde, objeto da pesquisa, com o oferecimento de serviços de atendimento ao público; realização de eventos integrados à comunidade, assessoria pedagógica aos municípios e escolas da região e a feira das profissões em sua quarta edição.

humanas em todas as instâncias; pela instituição de uma cultura que priorize a participação de todos os segmentos nos processos decisórios; na consolidação da universidade e sua evolução em termos de inovação e transformação; na produção de saberes emancipatórios articulados à cientificidade e à formação humana e profissional do cidadão; e no compromisso com o desenvolvimento regional, através da excelência dos saberes/fazeres em educação, atenta às necessidades de rupturas estruturais com as causas de exclusão social e o preparo dos profissionais habilitados para o mercado de trabalho que sejam capazes de atender as necessidades da região.

Destacam-se também o fortalecimento das relações nos espaços de interlocução entre a Universidade e a comunidade, por intermédio dos Conselhos, Fóruns, Câmaras, Comitês, etc, a formação de recursos humanos e novas tecnologias, capazes de intervir em suas comunidades regionais, contribuindo para o desenvolvimento sociopolítico e econômico, possibilitando a emancipação e autonomia dos envolvidos.

No âmbito administrativo, verifica-se o avanço no atendimento ao corpo discente quanto aos recursos de informatização; expansão da infraestrutura tecnológica; diversificação de fontes de receitas; continuidade do processo de redimensionamento das políticas de recursos humanos com o processo de construção do Plano de Carreira dos Funcionários (2009).

A valorização dos servidores técnico-administrativos tem sido considerada um grande desafio nos últimos anos, diante das novas exigências de imprimir maior agilidade e flexibilidade aos serviços oferecidos e da melhor utilização dos recursos disponíveis. É oferecido mensalmente, decorrente de propostas oriundas dos setores, encontros de formação e aperfeiçoamento dos funcionários.

Diante desse cenário, a universidade tem buscado o desenvolvimento das suas atividades com qualidade, tendo em vista a prestação de contas à sociedade e considerando critérios de excelência, equidade e relevância social. Cabe ressaltar que o diálogo entre sociedade e universidade tem constituído um importante instrumento de mão dupla para a busca de solução das suas demandas.

Uma instituição de ensino superior expressa seu compromisso e sua responsabilidade social por meio das ações e de sua relação com a sociedade.

Dentre estes aspectos, a inclusão social precisa contemplar todas as condições humanas, ampliando a participação de sujeitos e desenvolvendo práticas que respondam à diversidade dos envolvidos. Neste sentido, contribuir no enfrentamento de necessidades sociais, garantindo autonomia, é um dos objetivos permanentes da Unicruz.

Historicamente, a Universidade de Cruz Alta tem participado e contribuído, por meio de projetos, debates, seminários e ações, no que diz respeito à responsabilidade social. As práticas de responsabilidade social²⁵ desenvolvidas pela instituição são algumas formas de ações e intervenções que buscam articular a realidade e as suas respectivas demandas com os argumentos pontuados no Plano de Desenvolvimento Institucional.

As ações realizadas pela instituição, difundidas no ensino, pesquisa e extensão são assumidas como um compromisso pela gestão. Nesse sentido, ao demonstrar preocupação e desenvolver ações que contemplam a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, a IES reforça seu caráter de universidade comunitária. Pode-se dizer que, um dos compromissos assumidos pela IES é com o meio ambiente²⁶, demonstrando preocupação com as questões ecológicas e com a devida noção sobre a importância da preservação ambiental para a garantia da qualidade de vida e a sustentabilidade do planeta.

No planejamento institucional também estão destacadas as ações do setor de comunicação da IES. Este setor é composto pelo Núcleo Integrado de

²⁵ Com essa finalidade mantém programas, projetos, serviços e benefícios, dentre os quais se destacam: o PROGRAMA BOLSA DE ESTUDOS INSTITUCIONAIS: benefício que isenta entre 50% e 70% do valor total dos créditos cursados pelo estudante; o Programa Universidade para Todos/PROUNI. Mantém, além do Programas Institucional Bolsa de Estudos, outros convênios que favorecem o ingresso e a permanência qualificada do acadêmico nos bancos universitários, como FIES, APLUB, entre outros benefícios. Além disso, possui o núcleo de apoio ao estudante; o projeto vestibulando cidadão; o unati – universidade aberta da terceira idade; o laboratório de ensino aprendizagem; o núcleo de prática jurídica.

²⁵ Dentre as ações e propostas desenvolvidas destacam-se: a criação do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA que regulamenta, analisa e fiscaliza os trabalhos envolvendo seres humanos e animais de experimentação; o projeto ICS/IMPLANTAÇÃO DA COLETA SELETIVA: que busca o incentivo a coleta seletiva do lixo da Universidade de Cruz Alta e beneficia a Associação de Catadores de Cruz Alta/ACCA; a BLITZ ECOLÓGICA: que é uma campanha de conscientização para evitar que o lixo seja jogado às margens da BR –158 e RS 342.

²⁶ O projeto ICS/IMPLANTAÇÃO DA COLETA SELETIVA busca o incentivo à coleta seletiva do lixo da Universidade de Cruz Alta e beneficia a Associação de Catadores de Cruz Alta/ACCA; a BLITZ ECOLÓGICA é uma campanha de conscientização para evitar que o lixo seja jogado às margens da BR –158 e RS 342.

Comunicação²⁷ (NIC), reestruturado em 2008 com o objetivo de otimizar e qualificar as atividades. Com o compromisso de organizar, implementar e divulgar processos e serviços como estratégias de comunicação²⁸, das ações institucionais da universidade, torna-se, assim, uma via de diálogo entre a comunidade e a IES.

Vem sendo organizado, a partir de 2008, um seminário anual de avaliação das atividades realizadas pela reitoria e comunidade acadêmica, procurando evidenciar os pontos fortes e apontar soluções e alternativas para os desacertos. Assim, pode-se dizer que a universidade vem fomentando a participação do cidadão na discussão e deliberação dos atos praticados pelos gestores, por meio de espaços que possibilitam à comunidade essa interação.

A partir da reestruturação da universidade, um dos objetivos previstos nos documentos oficiais foi/é o redimensionamento do Plano de Carreira para Professores e Funcionários, além da formação continuada dos professores, pessoal administrativo e funções de apoio, através de um programa de docência e de formação continuada para o trabalho, bem como a profissionalização do corpo dirigente, visando ao aprimoramento, agilidade e organização da gestão.

As políticas de carreiras do corpo docente estão bem claras e definidas no Plano de Carreira do Pessoal Docente da Universidade de Cruz Alta, o qual foi registrado e homologado no ano de 2008, estando em vigência desde então. Prevê a distribuição do regime de trabalho nas diferentes atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou administração. As políticas de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional estão presentes no Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD).

A avaliação institucional abrange a avaliação interna e externa e parte da concepção de avaliação formativa, construtiva, articulada com o planejamento e o processo decisório, tendo como objetivo avaliar as funções do ensino, pesquisa, extensão e gestão, visando ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade

²⁷O NIC reúne, num mesmo grupo, todos os profissionais que atuam nas atividades de comunicação de maneira a desenvolver um trabalho com estratégias, recursos e ações de forma conjunta, buscando eficácia e agilidade nos procedimentos. Nele temos a Unicruz TV, que desenvolve atualmente 10 programas de produção local e utiliza o sistema NET, canal fechado – 15; a Agência de Publicidade, que produz todo o material publicitário institucional.

²⁸ Entre outras destacam-se: *Em foco*, informativo distribuídos aos diversos setores e espaços de domínio público sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas pela Unicruz; Ouvidoria com o objetivo de reforçar os laços entre comunidade interna e externa e apontar caminhos para novas ações.

acadêmica, procedimentos, processos e produtos, com vista à melhoria da Instituição.

A partir de 2006, na continuidade dos trabalhos, foi necessário repensar o processo de avaliação interna existente, criando-se uma comissão de CPA²⁹ que procurasse responder ao Sinaes e que criasse uma cultura de avaliação como processo de transformação constante e base para o planejamento dos serviços pedagógicos e administrativos que oferece; também com o objetivo de ser vista como um espaço-tempo que perpassa todos os setores da Instituição, objetivando avaliá-los de todos os pontos de vista possíveis, desafiando-se a compreender a universidade como um todo em relação às suas partes. Por fim, a função de organizar a CPA e disseminar junto à comunidade acadêmica uma concepção de avaliação como base para mudanças e melhorias dos processos de ensino, pesquisa e extensão, desvinculando-se de conceitos de avaliação punitiva, oportunizou/a crescente qualidade, a solidificação e a construção da identidade da IES em todos os aspectos que a compõem. Assim, o que se busca é imbricar os resultados da auto-avaliação no processo, potencializando a sua eficácia na definição de estratégias e na tomada de posição da gestão universitária, visando à continuidade do aperfeiçoamento da qualidade institucional. O desafio de aprofundar o processo, aprimorando os instrumentos de coleta de dados e a análise, tem se mantido na atualidade, buscando continuamente melhorias na IES em todos os setores.

A educação é a razão de existência de uma instituição de ensino superior, e o estudante constitui-se em motivo maior do fazer educativo. Dentro da gestão institucional, expressa no PPPI e PDI, a Universidade de Cruz Alta estabelece políticas específicas de apoio aos estudantes³⁰, preocupando-se com o oferecimento

²⁹ A CPA é composta por quatro representantes dos professores, dois funcionários, dois acadêmicos e dois representantes da comunidade externa. Ela se reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário.

³⁰ A Universidade vem oferecendo aos seus discentes, espaços de participação através de encontros, reuniões gerais, grupos de pesquisa e representatividade dos discentes em conselhos, bem como a integração por meio de confraternizações em parceria com o Diretório Central do Estudante e os Diretórios Acadêmicos, festas temáticas no lançamento dos Vestibulares. No que se refere ao acompanhamento dos egressos, o atendimento é feito mediante ficha-cadastro. Com base nas informações, são realizadas reuniões periódicas de avaliação e indicação de estudantes para o mercado de trabalho, sempre que este solicitar indicação. Com estas iniciativas, a Universidade procura estimular o acesso e a permanência do discente na Instituição, ampliando cada vez mais os espaços de socialização, integração e interação. Neste âmbito, como exemplo, o Curso de Farmácia realizou a 1ª edição do Encontro de Egressos do Curso de Farmácia da Unicruz, em 10 de maio de

de um ensino de qualidade, que contribua para a formação integral, em termos de ciência, técnica, política, ética e de uma abordagem humana, capaz de favorecer a participação cidadã no meio em que o estudante se insere.

Os estudantes que fazem parte da instituição em 2009, num total de aproximadamente 3.100, são provenientes de quatro estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso. Destaca-se, naturalmente, o número de estudantes provenientes da região de Cruz Alta, atendendo à característica comunitária da instituição, envolvida com o progresso e desenvolvimento da sua região de atuação. Alguns dados interessantes se referem ao fato de estudantes se deslocarem de centros maiores, como Porto Alegre e Santa Maria - onde se encontram, inclusive, instituições federais - para estudar na Unicruz. Some-se a esses os estudantes provenientes de outros estados, principalmente para os cursos da área da saúde, mais especificamente Biomedicina, Fisioterapia, Farmácia e Medicina Veterinária. Do estado do Rio Grande do Sul, quanto à quantidade de estudantes, destacam-se os municípios do seu entorno regional e outros.

Do número de estudantes, 321 são provenientes dos cinco cursos pesquisados - Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição -, portanto, uma representação significativa, haja vista que a universidade tem em funcionamento 28 cursos. Sem dúvida, a Unicruz atende, majoritariamente, à população universitária de seu município-sede, Cruz Alta. Incluem-se entre os estudantes cruz-altenses aqueles que residem no município somente durante a realização do curso de graduação, sendo, portanto, cidadãos temporários ali.

Quanto aos municípios apresentados, a considerar aqueles dos quais provém o maior número de estudantes para a instituição, justifica-se esta procura devido a diversos fatores, tais como a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição; a proposta pedagógica de a Instituição ser conhecida através, por exemplo, da extensão em seus municípios de origem; o fato de a Unicruz oferecer o curso escolhido; a proximidade entre o seu município e Cruz Alta, o que lhes permite, por exemplo, trabalhar no município de origem e estudar, à noite, na Unicruz; as parcerias entre a universidade e as prefeituras municipais quanto ao auxílio-transporte dos estudantes.

2007. O evento foi constituído por uma Mesa-Redonda com o Tema: "O Mercado de Trabalho para o Profissional Farmacêutico"; assim como atividades de outros cursos.

Além dos 205 professores, diversos outros profissionais atuam na instituição. Trata-se de assistentes de administração e de profissionais que trabalham nas diferentes áreas de apoio à pesquisa, extensão e ensino.

Conforme dados do Departamento Pessoal (2009), a instituição conta com 193 funcionários, predominando o número de funcionários com ensino superior, garantindo, assim, a especialização dos serviços prestados. Entretanto, há ainda os com somente ensino fundamental e médio, o que exige da instituição continuidade nos esforços e estímulos à formação continuada, tanto acadêmica como no âmbito do trabalho. Nesse sentido, a partir de março de 2009, acontecem mensalmente encontros de formação e atualização para esses profissionais com o objetivo de qualificar e profissionalizar o trabalho do colaborador.

Hoje, a administração de forma planejada, participativa e sustentável é um dos principais eixos de atuação dos gestores. O crescimento e amadurecimento, somados à complexidade da situação que as universidades comunitárias vivem, e principalmente a Unicruz, conformam um momento propício e necessário para uma profunda reflexão, de forma integrada e por meio de um amplo processo de discussão participativa, sobre entraves, perspectivas e diretrizes para o desenvolvimento da instituição.

A Unicruz pretende dar continuidade ao processo de consolidação de seu reconhecimento como comunitária pelas contribuições decisivas para o desenvolvimento das regiões em que atua. Esse intento será legitimado pela qualidade acadêmica, produção intelectual, pelo profissionalismo da gestão e pelas propostas de solução que apresentar para as demandas e questões das comunidades, local e regional.

A competência, a criatividade, a governabilidade e a participação, nortearão o crescimento sistêmico e autossustentável da instituição, fazendo parte desse compromisso uma relação mais próxima e produtiva com a sociedade. As ações também serão marcadas pelo espírito do empreendedorismo, fortalecimento institucional e pela diversificação de prestação de serviços nas mais diversas áreas, bem como no auxílio a sustentabilidade e ao desenvolvimento da região.

Tem-se presente que a concepção de universidade é baseada no pluralismo de ideias e é sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; portanto, uma universidade se faz pelo ensino, pelo conhecimento gerado pela

pesquisa e pela extensão, que através deste último é *estendido* à comunidade que dela faz parte.

Ao refletir sobre a universidade vem-me à memória a professora Vera Puga, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), quando, no XIX FORGRAD–Sul (2006), salientava que *a memória tem dois aspectos importantes: lembrar e esquecer*. Ao lembrar, reporto-me ao trabalho como que tento costurar a existência da universidade até os dias de hoje, seu processo de construção e (re) construção de saberes, no tempo inteiro. Por isso ainda existimos, e existimos porque somos grupo e, como grupo, somos força que percebe a importância da memória para analisar a história. E esquecer de só lembrar das adversidades ao longo da trajetória e principalmente da Unicruz, mas lembrar que elas poderão tornar-se possibilidades, que poderão nos dar forças, vivência, substância, consistência ao trabalho na continuidade.

Na história da Universidade de Cruz Alta vale ressaltar alguns aspectos que merecem ser ainda questionados e outros que devem ser valorizados: O questionamento se dá pelo fato da instituição ter sido criada por um decreto-lei e nascida como universidade federal e logo em seguida o mesmo sido revogado. É uma questão que ainda não está totalmente esclarecida para a comunidade local e regional. A segunda é a capacidade de resistência, mobilização, trabalho sério e comprometido por parte dos dirigentes, professores e funcionários demonstrando o compromisso da instituição com sua comunidade. A terceira é demonstrada pelo avanço administrativo e pedagógico, construídos e organizados a partir de dois mil e seis, tais como: estatutos da fundação e universidade, regimento geral, projeto político-pedagógico institucional e plano de desenvolvimento institucional, como também reestruturação de projetos de cursos, plano de carreira dos professores e plano de cargos e salários dos funcionários, programa de qualificação docente, incentivo a produção científica através do PAPCT, a implantação do tempo integral aos professores, seleção pública de docentes e funcionários bem como a busca pela implantação de programas de mestrado.

2.3 Na universidade, a caracterização do contexto da pesquisa

Diante das questões apresentadas, muitas reflexões emergem e, dentre elas, a de que estamos atuando no mundo e sobre o mundo, como também a de que não é possível dar conta só do hoje. A nossa tarefa ultrapassa a atualidade; a mera dimensão da graduação como ensino é pouco, precisando de algo para além do ensino. Por isso, a qualidade do trabalho deverá ter como pano de fundo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão - o educar com a pesquisa e extensão, não para a pesquisa e extensão. Entendendo, é claro, a pesquisa como princípio educativo, a institucional e a acadêmica; e, como extensão, não a extensão reduzida a cursos e eventos, mas aquela ação a partir da reflexão, como processo de formação, de intervenção social, envolvendo um fazer, um pensar e o sentir da relação da universidade com a comunidade.

A Unicruz, como instituição comunitária, com cursos de saúde voltados à comunidade e tendo como princípio a formação - que acontece numa comunitária, cuja comunidade é origem e fim, pode dar concretude ao seu trabalho. Para isso, é necessário discutir a formação de seus profissionais partindo do princípio de que o ensino é a contextualidade dos conteúdos e sua historicidade; a pesquisa corresponde à pergunta e ao significado; a extensão, por sua vez, é a retroalimentação da pesquisa e do ensino no cenário da comunidade, a partir do diálogo, do movimento do trabalho coletivo. Essa formação, como ponto essencial, envolve os saberes dos professores que estão presentes na prática.

O processo dialógico no entorno, com e entre os sujeitos, apresenta-se como forma de garantir a autorreflexão, a autocrítica, num processo democrático, horizontal, transparente, efetivo e de afetividade, de escuta dos rumores da realidade social, visando à (re)construção do novo e à transformação dos seres humanos envolvidos. Pensar na qualidade da instituição é também pensar num envolvimento maior com o ensino-aprendizagem; é pensar nos cursos da área da saúde investigados: Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição.

Na Unicruz, o curso de *Fisioterapia*, apesar de ser novo no Brasil, para a instituição pode ser considerado um dos mais antigos, inclusive na região. A autorização para seu funcionamento deu-se em setembro de 1987. Conforme o PPC, o curso foi estruturado de forma a privilegiar o entrosamento e a consolidação

gradativa do conhecimento, não dissociando o saber acadêmico da prática profissional. Além de ter sido definido pelo critério de necessidade social, aponta caminhos para uma prática profissional socialmente adequada, enriquecida por ações multidisciplinares, que viabilizem o processo da saúde.

Conforme o PPC do curso de Fisioterapia (2007, p. 23),

a ação do profissional Fisioterapeuta graduado na Unicruz deverá expressar-se não apenas através do domínio de conhecimento e técnicas na área, mas essencialmente pela compreensão dos problemas sociais do indivíduo e da população pela disponibilidade em participar da solução desses problemas, desenvolvendo o pensamento crítico – reflexivo e o espírito de equipe e ações integradas e articuladas visando a saúde do homem.

Em 1996, conforme autorização do Conselho Universitário, res. 08/96, iniciaram-se as atividades do curso de *Enfermagem*, que se inseriu no contexto da região do Alto Jacuí com o objetivo de formar profissionais para atuar nas suas diferentes realidades sociais. Nessa direção, no seu PPC (2007, p. 22) apresenta-se o currículo do curso de Enfermagem, de forma a

[...] privilegiar o entrosamento e a consolidação gradativa do conhecimento, para não dissociar o saber acadêmico da prática profissional. Busca apontar os caminhos que levam a uma prática profissional socialmente adequada, enriquecida por ações multidisciplinares dos diversos elementos que viabilizam o processo da saúde [...]

Segundo o PPC (2007), o enfermeiro atua no processo saúde/doença com uma visão dialética, inserido no seu meio social. Pela formação generalista e visão humanista de assistência à enfermagem, este profissional visa, em seu desempenho, à integralidade do sujeito.

O curso de *Farmácia* funciona na Unicruz desde 1996 e apresenta em seu PPC (2006) a intencionalidade de realizar uma formação por meio de um trabalho multi e interdisciplinar, contemplando três campos básicos, qualquer que seja a especialidade: conhecimentos teóricos conceituais, analíticos e informativos sobre a atualidade. Hoje, com a habilitação Análises Clínicas em extinção por força de lei, o

novo profissional farmacêutico, com formação generalista, conforme suas diretrizes, encontra-se apto a desempenhar suas atividades *além dos campos para o farmacêutico bioquímico, na área da pesquisa, do desenvolvimento, da seleção, produção e no controle de qualidade na indústria de medicamentos e de alimentos (p. 23).*

A *Nutrição* iniciou suas atividades por autorização do Consun, res. nº 04/98, abrindo espaço para a participação da instituição no encaminhamento de problemas detectados na área da saúde/nutrição, pela formação do profissional nutricionista de caráter generalista, com visão crítica da realidade, sensível à problemática social e habilitado a intervir na área de atuação. Segundo o seu PPC (2006, p.13),

o currículo do curso de Nutrição deverá instrumentalizar o aluno a pensar, a ter independência intelectual que lhe possibilite a construção do próprio conhecimento. Aproximando a teoria da prática, em sua dinâmica, o currículo proporcionará ao acadêmico, condições de comprovação científica dos procedimentos adotados em atividades de Alimentação e Nutrição, através de atividades investigativas, realizados nos laboratórios da Universidade e/ou outros espaços da comunidade.

Para dar conta das propostas do currículo mencionado, propõe um trabalho em equipe, promovendo a interdisciplinaridade das ações. As atividades de planejamento e orientação dietoterápica, supervisão de programas de política pública de alimentação e nutrição, intervenção nutricional em comunidades contribuem para minimizar os programas de demanda social. Essa participação nas políticas públicas de saúde é, portanto, fundamental como forma de garantir à população em geral informações sobre alimentação saudável, bem como a implantação de ações voltadas para a promoção, preservação e recuperação da saúde, da comunidade envolvida.

A *Biomedicina*, dentre os cursos da saúde, é o *caçula* da casa, cujo início de funcionamento se deu via autorização do Conselho Universitário em março de 2004, sendo reconhecido pelo MEC/Inep em setembro de 2007. Conforme o seu PPC (2007) capacita o biomédico, através de um conhecimento amplo e diversificado,

[...] a desempenhar com ética e responsabilidade, o exercício de atividades profissionais pertinentes ao Biomédico como profissional de análises clínicas, citopatologia, biologia molecular e ainda em áreas afins comuns a outras profissões, participando de equipes multiprofissionais e interdisciplinares, em todos os níveis de atenção à saúde [...] (p.27).

Essa pesquisa tem o intuito de compreender os saberes presentes na prática docente profissional dos professores desses cursos da área da saúde, porque muitas vezes a falta de uma formação específica para o exercício da docência pode influenciar nos saberes que fazem parte da prática do professor onde, desempenhando o papel docente, os profissionais tendem a basear suas ações apenas nos feitos de seus antigos professores, por estes representarem a única fonte de referência de ensino que possuem.

Sempre que se investiga o processo educacional, não se pode perder de vista, conforme adverte André (1992), que analisar a instituição segundo um único elemento do todo pedagógico pode levar ao perigo de se realizar uma análise *incompleta, faltosa, inacabada*. Para a autora, é necessário considerar o que acontece com o professor na sua relação com os estudantes e com os conhecimentos, o que se relaciona sempre ao todo institucional. Essa cadeia incursiona de várias maneiras pela esfera social mais ampla e aponta que a análise dos saberes docentes seja realizada considerando suas múltiplas relações.

É pertinente a indagação sobre se o profissional da área da saúde, nos cinco cursos, tem internalizada a compreensão da necessidade do avanço da educação na saúde; se assume o compromisso de mergulhar no cenário atual, ampliando a compreensão das relações entre educação e os processos formativos da realidade social; se ultrapassa a tendência tradicional, na qual o exercício das atribuições exigidas pelos processos técnicos de base rígida, a memorização de passos, procedimentos e técnicas são suficientes e necessários ao fazer profissional.

2.3.1 Na busca do sentido da instituição, o caminho percorrido

A trajetória da formação e atuação dos professores entrevistados abrange informações que revelam indícios importantes para a caracterização dos saberes que os docentes mobilizam e consideram necessários à sua prática. Tardif (2002) também considera essa trajetória importante na caracterização dos saberes de cada professor, pois, para ele, esses saberes são únicos, uma vez que são: *temporais*, já que vêm da história de vida dos professores; *plurais e heterogêneos*, pois provêm de diversas fontes; personalizados e situados, porque os professores são diferentes, e únicos em cada pessoa.

Considerando a possibilidade de, com o trabalho realizado, evidenciar os saberes mobilizados, os que predominam, as razões desse predomínio e as situações que qualificam a prática dos professores da área da saúde da Universidade de Cruz Alta, os sujeitos que responderam ao questionário semiestruturado foram em número de dez professores, dois de cada um dos cursos da área da saúde - Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição - apesar de também trabalharem com disciplinas específicas em outros cursos do próprio centro ou mesmo em outros centros.

Na seleção do grupo a amostra foi intencional, tendo-se como critério professores que estivessem trabalhando há mais de um ano na universidade, efetivos e que demonstrassem interesse pelo estudo e desejassem dizer alguma coisa sobre seus saberes e suas práticas pedagógicas. Para a forma de acesso aos professores pesquisados, apresentei a proposta de tese num encontro da Pedagogia Universitária, neste momento os interessados se apresentaram.

Todos os dez professores responderam ao questionário semiestruturado com questões referentes a identificação, titulação, percurso profissional, espaços e tempo, de formação pré-profissional, trajetória profissional, a construção da carreira. Os tipos de pergunta do questionário eram fechadas e abertas. As fechadas eram as que exigiam respostas objetivas; nas abertas os pesquisados tinham maior liberdade de responder ao questionamento apresentado. Com a síntese e análise dos questionários foram selecionados cinco dos docentes utilizando-se como critério a necessidade de aprofundar algumas questões a partir das respostas encaminhadas por eles no questionário.

Ao trazer a discussão sobre os saberes docentes nesta proposta de investigação tenho presente a importância do dizer dos professores sobre seus saberes. Para isso, o questionário e a entrevista semiestruturada atendem ao meu objeto de investigação e são a forma mais apropriada a analisar o discurso dos professores, segundo a argumentação de Tardif (2002). Essa escolha se dá por acreditar na capacidade de construção do saber do docente através do discurso e do diálogo estabelecido durante a entrevista.

Quanto ao tipo de entrevista, a opção foi pelo modelo semiestruturado por garantir um diálogo menos dirigido, no qual o entrevistado tivesse a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições prefixadas e pudesse ter uma abertura maior para apresentar seu depoimento. Em média, as entrevistas duraram em torno de uma hora e foram gravadas com o consentimento dos depoentes; foram realizadas nos mais diferentes lugares, horários e momentos, demonstrando a disponibilidade e o interesse em participar do trabalho investigativo.

Na análise, os dados demonstrativos que indicavam as respostas foram sendo categorizados nos quadros. Também procedia um exame criterioso dos documentos institucionais, tais como Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico dos Cursos da área da saúde e as diretrizes respectivas, procurando encontrar neles os saberes explicitados.

Considerando as questões do questionário e das entrevistas realizadas, a análise das respostas dos professores privilegiou três eixos, interdependentes e complementares com os saberes docentes, que constituem fortes referências para a reflexão da problemática pesquisada: a formação, o trabalho e a prática pedagógica. O quadro a seguir apresenta de forma sistematizada os sujeitos da pesquisa, denominados como doc e classificados de um a dez, de modo a oferecer um panorama geral do grupo de professores que participou do estudo.

Docente	Formação	Titulação	Regime de trabalho	Tempo de Serviço na IES/2008
1	Biomedicina	Mestrado	Integral	2 anos
2	Enfermagem	Mestrado	Parcial	4 anos
3	Enfermagem	Mestrado	Integral	18 anos
4	Farmácia	Mestrado	Parcial	2 anos e 5 meses
5	Farmácia	Doutorado	Integral	3 anos
6	Fisioterapia	Mestrando	Integral	5 anos
7	Nutrição	Mestrado	Integral	12 anos
8	Fisioterapia	Doutorado	Integral	9 anos
9	Farmácia	Mestrado	Integral	12 anos
10	Nutrição	Mestrado	Parcial	13 anos

Quando perguntados de que forma passou a fazer parte do quadro docente da instituição, cinco (5) deles entraram por concurso e os outros cinco (5) por convite. Dos cinco por concursos todos tem menos de quatro anos de trabalho na instituição. Isto porque a partir de 2006 todos os professores são selecionados por concurso. Dos professores que responderam ao questionário semiestruturados a maioria atua como docente só na Unicruz, mas todos tiveram outras experiências profissionais, e dois deles realizam outra atividade fora da instituição.

**O SENTIDO DOS SABERES
DOCENTES**

**II
PARTE**

Com base no conhecimento do contexto dos saberes docentes ao longo da trajetória da universidade medieval, contemporânea, brasileira, o modelo comunitário, bem como seu compromisso como instituição que é referência na formação, presentes na primeira parte, na segunda parte da tese centralizo meu foco em analisar o sentido que esses saberes têm no contexto da Universidade de Cruz Alta. Para tanto, meu olhar se volta ao *éthos* da pesquisa e defino como interlocutores dos saberes os professores e a docência universitária, por meio de suas concepções e sentidos. Na continuidade, procuro aprofundar a análise nas vivências dos docentes e os desafios que fazem parte de seu trabalho diário. Minha grande referência sobre os saberes docentes é Tardif (2000, 2002, 2005), porém os outros autores complementam o constructo teórico com contribuições significativas que dão sentido as discussões apresentadas.

CAPÍTULO 3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: concepções e sentidos

[...] claro que quando chegar
 ao fim do meu passeio
 saberei mais,
 mas também é certo
 que saberei menos,
 precisamente por mais
 saber, por outras palavras,
 a ver se me explico,
 a consciência de saber mais
 conduz-me a consciência
 de saber pouco, aliás,
 apetece perguntar,
 que é saber [...]
 (Saramago, 1989)

A razão deste capítulo é compreender a docência com base em concepções teóricas sobre a formação, a identidade, a trajetória da profissão e o trabalho profissional, a consolidação da autonomia do professor enquanto profissional docente e o sentido que pode ter na trajetória de uma instituição, mais especificamente, a Universidade de Cruz Alta. A investigação realizada embasa-se nas concepções de Tardif (2000, 2002, 2005), que, apesar de se dirigirem, de

maneira geral, para as escolas de ensino fundamental e médio, são tomadas por inúmeros teóricos brasileiros como referência para a educação superior. Os autores Anastasiou e Pimenta (2002), Nóvoa (1992, 2008), Contreras (2002) complementam as referências.

Diante da realidade socioeconômica, política e educacional complexa que vivemos hoje nas universidades, pensar o professor universitário numa universidade particular, na relação com os seus saberes docentes, é refletir sobre as suas condições de produção, de trabalho, sobre os seus papéis profissionais e sociopolíticos e as suas realidades subjetivas. De fato, neste novo século há exigências de desenvolvimento de novos saberes, de novas competências, habilidades, conhecimentos, de novas identidades num contexto de aceleradas mudanças. As influências do capitalismo globalizado, bem como o redirecionamento do papel do Estado e as reformas educativas na universidade ganham corpo expressivo na direção de pedagogias de cunho formativo, na perspectiva do valor do conhecimento, das atitudes ético-políticas e cidadãs para emancipação humana, não dispensando os saberes técnico-profissionais.

Ao apresentar a proposta de trabalho sobre a docência no ensino superior, procurei clarear questões que pudessem conduzir a um repensar da prática pedagógica para nela poder avançar. Retratei, mesmo que de forma superficial, o surgimento e as contribuições da universidade ao longo da história, tornando-se necessário, para isso, contextualizá-la na sociedade atual e, dessa forma, entender seus avanços e retrocessos. Até porque a universidade não está alheia ao que acontece no mundo, mas imersa neste emaranhado de transformações, como também a trajetória e o compromisso de uma instituição que é a Universidade de Cruz Alta. Por isso, o desvelamento do processo, baseado nas concepções e sentidos, à medida que vai desnudando o conhecimento, pode, afinal, indicar que saber é esse que Saramago questiona em seu trabalho: *Mas afinal o que é saber?*

Investigar o saber docente significa refletir sobre o jeito do professor de ser e estar no mundo, pois, como lembra bem o sempre educador Paulo Freire, [...] *quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica. (1996, p.39)*

Assumir o estado de curiosidade epistemológica é também o papel da educação e da universidade. Nela, elementos considerados importantes podem dar

um rumo diferente ao trabalho do professor se houver a preocupação com a docência e com os saberes docentes na prática pedagógica. Nessa questão, ao recuperar minha trajetória profissional, localizo no seu interior - desde o início da caminhada - a preocupação que *me instigava muitas perguntas: Será que a forma de trabalho é a mais adequada? Existem outros caminhos? As crianças estão realmente aprendendo aquilo que está sendo ensinado?*³¹ Reforçando a significação dessa formação, desses saberes, Nóvoa (1992, p.25) salienta que *o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.*

Ao trazer esses elementos como importantes para este estudo, apresento a identidade do professor como pressuposto necessário à construção de sua profissão. Conforme Anastasiou (2002, p.174), na história de vida de cada profissional, é possível perceber a constituição da profissão já a partir da escolha feita pelo curso de graduação, visto que a identidade vai tomando forma por meio dos objetivos pessoais e sociais de profissão e profissionalidade, do código de ética, do currículo, do reconhecimento social, da participação em entidades de classe, inclusive com a influência de seus professores universitários. Cunha (1994, p.85) sustenta essa concepção ao argumentar que *a história de cada professor é própria e única, não havendo dados que permitam generalização, a não ser que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas.*

Tendo presente o contexto, torna-se imperioso pesquisar sobre o significado de *ser professor* do ensino superior na área da saúde; como esses sujeitos se tornam professores; quais saberes são necessários na formação dos profissionais neste século e, então, a partir disso, tomar posições sobre as saídas a serem trilhadas. Afinal, assim como outras, a área da saúde - diretamente ligada a uma das fragilidades da sociedade atual, a dificuldade de acesso a todos a uma saúde coletiva, preventiva, solidária – deve colocar, como expressa Blondel (2005), dentro dos desafios para o século XXI *a ciência e a tecnologia a serviço da humanidade.*

O universo da educação representa fator relevante na contribuição a esse desenvolvimento cultural, social, econômico, científico e tecnológico. Nóvoa (1992) argumenta que os professores precisam se dar conta de que não são mais os únicos detentores do conhecimento e que é necessário repensar o que fazer com as

³¹ São referências às minhas inquietudes no trabalho realizado na Escola Municipal São José, na Linha Ojeriza. Desde essa época, a reflexão sobre a prática estava presente no meu cotidiano, mesmo que isso, na época, não estivesse muito claro nem referenciado teoricamente.

informações acumuladas diariamente. Diante disso, a pesquisa poderá ser uma saída: a pesquisa da prática; a pesquisa em sala de aula; a pesquisa como princípio educativo à iniciação científica; a pesquisa institucional.

Os saberes docentes se constituem numa temática relevante quando se pretende refletir sobre a prática docente e, mais especificamente, quando se aborda a questão do cotidiano do professor em sala de aula. Para Tardif (2002), a relação dos professores com os saberes é mediada pelo trabalho, que lhes fornece condições para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Nessa direção, tal como dizem Tardif e Lessard (2005, p.23),

a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Validando a importância das interações e de que acontecem *no processo do trabalho escolar*, é necessário distinguir “saber docente” de “trabalho docente”. Segundo Guimarães (2004, p. 24), o saber e o trabalho docente constituem-se de forma diferente, mas são construídos de forma articulada, de modo que se torna difícil compreender como os saberes são mobilizados se não estiverem situados no local de trabalho, como também não se pode pensar no trabalho docente se nele não estiverem os saberes que lhe dão sentido. O *mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos* (TARDIF, 2002, p.11).

No mentalismo prevalece o individualismo, o saber limita-se às representações; as atividades cognitivas dos sujeitos são fatores internos e se opõem ao pensamento social. Tardif (2002), ao comparar o saber docente com o mentalismo, apresenta motivos que reforçam o saber docente como um saber social:

[...] esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de professores [...];

[...] porque sua posse e sua utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicatos, grupos científicos [...];

porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais [...];

[...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional [...] (p.12)

O abandono do enfoque mentalista pode nos levar ao sociologismo, que se apresenta, segundo Tardif, também como um perigo do saber docente, já que

[...] tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, as forças sociais quase sempre exteriores à escola

[...] ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação (2002, p.15).

De acordo com o enfoque proposto pelo autor, podemos concluir que o saber dos docentes é social e, ao mesmo tempo, é o saber de que se apropriam para adaptar ou transformar a sua prática. Esse saber se dá na sala de aula, na escola, na sociedade, sob influência das crenças e valores dos outros, e depende das condições em que suas atividades se realizam, da experiência profissional e da sua identidade. O saber dos docentes, nesta perspectiva, deve ser visto como resultado dinâmico de transações entre o que eles são e o que fazem quando realizam suas atividades educativas (TARDIF, 2002). Significa a apropriação do saber docente bem como o monitoramento que atualiza tal saber.

Tardif situa o saber docente *na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (2002, p. 16)*. Esta perspectiva, que se baseia nas vertentes individual e social, é composta por fios

condutores que relacionam o saber do docente e o saber de um gigantesco processo de escolarização: *saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, saberes humanos a respeito de seres humanos, saberes e formação de professores (TARDIF, 2002).*

Ao traçar um mapa e nele mostrar o caminho já percorrido pela universidade ao longo da história, bem como sua sustentação no país como necessária e importante – sofrendo mudanças, apresentando várias concepções e modelos -, constata-se que esta instituição mantém a capacidade de se transformar e se adaptar. Esse desnudar evidencia um dos modelos estudados, a universidade comunitária, e, nela, a universidade de Cruz Alta, mais especificamente seus cursos na área da saúde. Nesse traçado, encontra-se a comunidade acadêmica e, nessa comunidade, um dos sujeitos com significação: o professor.

3.1 A construção da identidade na formação docente

*Eis-nos de novo face à **pessoa** e ao **profissional**, ao **ser** e ao **ensinar**. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o **eu** profissional do **eu** pessoal. (Nóvoa, 1992a)*

Cada sujeito tem uma história de vida e, na história de vida de cada um, as escolhas começam a se constituir. A pessoa-profissional, na qual se entrecruzam a maneira de ser e a de ensinar, tem uma identidade, em cuja construção, segundo Nóvoa (1992, p.25), *por detrás de uma logia (razão) há sempre uma filia (sentimento)*. Percebo a verdade contida nessa citação ao me remeter à minha trajetória profissional, visto que as marcas nela impressas se constituíram de um significado intenso a minha construção como pessoa e profissional, na constituição da minha identidade.

Constato que, ao longo da minha vida³², o ato de ensinar representa uma das mais importantes atividades que desenvolvi.

Nos anos vividos na universidade, a identidade vai tomando forma. É nesse tempo que os elementos constitutivos da identidade de uma profissão, ou seja, o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e sociais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe começam a fazer parte do seu cotidiano (Anastasiou, 2003, p.174).

A identidade do professor, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas. Nesses termos

a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias Pimenta e Anastasiou (2002,p.77).

É possível perceber que na construção da identidade do professor, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.19-25), existem três etapas: inicia-se pela significação social da profissão, pela sua revisão prática e a revisão das tradições; passa-se à na discussão sobre a questão do conhecimento, o qual, conforme a autora divide-se entre a informação, a análise, classificação e contextualização da informação; por fim, chegam-se-se à inteligência, sabedoria e consciência. Entretanto essas etapas só terão sentido se forem construídas a partir de *um processo contínuo de construção individual e também coletivo, de caráter processual, auto-reflexivo e constituído a partir da definição de si mesmo*, conforme Franco e Gentil (2007, p.43). Segundo as autoras,

³² Nessa concepção, reporto-me ao meu tempo de criança, quando brincávamos de professora, e eu saía de sapato de salto alto da minha mãe, o quadro embaixo do braço (presente do meu pai), o giz que ele conseguia com as professoras quando ia às escolas do interior, até ganhar uma caixa que levou tempo para ser comprada e deveria durar muito mais tempo ainda - para brincar de professora.

a identidade do professor de ensino superior, portanto, se dá nas interligações, no entrecruzar de redes e nos espaços de interlocução nos quais a trajetória do indivíduo, o campo disciplinar formativo, as áreas de conhecimento, o trabalho profissional e suas práticas e os laços institucionais têm papel basilar (2007, p. 46).

Essa trajetória leva à formação do professor, que, segundo Nóvoa (1992), possibilita o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor. Segundo o autor, a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que viabilize a autoformação e seu pensamento autônomo; considerada um investimento pessoal, a formação contribui para construir uma identidade pessoal e profissional, e o desenvolvimento profissional produz a profissão docente, estimulando seu desenvolvimento autônomo e contextualizado. O desenvolvimento contextualizado leva a um desenvolvimento crítico-reflexivo, o que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor. O desenvolvimento organizacional, consoante o autor, implica a que a formação de professores conceba a instituição escolar como um ambiente educativo, associando o trabalho à formação no cotidiano escolar.

Assim, a identidade do professor advém da significação social da profissão, da reafirmação das práticas consagradas; do confronto dessas práticas com outras e novas práticas; do caráter questionador, crítico, reflexivo, pesquisador e investigador que o docente deve assumir. Isso representa a revitalização do saber, o ressignificar de sua identidade, entendendo-a como uma só e, conforme Nóvoa (1992), como constituída pela identidade pessoal e profissional.

A formação dos professores para exercer a docência no ensino superior não está orientada/regulamentada sob a forma de um curso específico, como se verifica em outros níveis de ensino. Pela LDB/96, o profissional, para exercer a docência no ensino superior, será preparado conforme consta no art. 66 da lei: *a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*. Entretanto, sabe-se que esses programas estão mais voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos do conhecimento, deixando de lado a pedagogia de formação, o que significa que a esses profissionais são dadas poucas condições institucionais para se formarem na docência. Certamente a pesquisa é importante e deve pautar o trabalho do professor como

docente, mas não é suficiente para que ele possa se tornar um professor com formação e qualificação no seu desenvolvimento profissional.

O professor, ao fazer a sua formação em nível de pós-graduação, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em seu campo de conhecimento específico, porém não desenvolve na mesma medida uma visão abrangente e integrada de sociedade, de interação no campo das ciências humanas e sociais, o que lhe proporcionaria uma compreensão ampla da tarefa do educador (CUNHA, 2000). Reforça-se, pois, a necessidade de estabelecer caminhos que permitam o diálogo em outros campos do conhecimento nas dimensões política, pedagógica e epistemológica.

Nóvoa (1992) propõe uma formação crítico-reflexiva que considere três eixos básicos: *a pessoa do professor, suas experiências e seus saberes, a profissão, a escola e seus projetos* e ainda propõe uma formação *que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoperparticipada (p.25)*. O autor reforça a importância de se ter como conteúdo de formação a reflexão crítica do professor sobre sua prática e sobre as experiências compartilhadas, investindo nos saberes de que é portador. Isso se dá na medida em que a formação mobiliza diversos saberes. As mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação, mas também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Em relação a essa formação do professor, Franco (2001, p.113) apresenta-a *como parte de um trinômio constituído pela pesquisa e pela comunidade de conhecimento*. Ainda, procura explicitar formas que possam clarear a questão:

professor do ensino superior, *ethos* na identidade e na racionalidade da formação; - comunidade do conhecimento, *lócus* da prática social do professor; - pesquisa e docência, *logos* para a formação na ação; práticas investigativas como práticas sociais formadoras. (p.113)

Nesse sentido, é oportuno tecer considerações sobre quem é este professor com base nos aspectos analisados por Franco (2001), uma vez que sua qualificação/formação se dá num contexto de diversificação e diferenciação institucional. Segundo Franco (2001), a formação se dá *sob o ponto de vista situacional, institucional, político e profissional*, o que quer dizer que

o professor de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, [...], é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões. (p.114)

O docente que atua no ensino superior pode encontrar uma complexidade /diversidade na missão e visão que caracteriza a instituição em que exerce a sua atividade e, nesse espaço, vai constituindo a docência e a formação identitária.

3.2 A trajetória da profissão e o trabalho do profissional docente

Ao falar sobre a aprendizagem do trabalho do docente no magistério, Tardif assim se expressa: *[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...] (2002, p.57)*. Essa afirmação faz alusão à importância do exercício do ofício, da experiência para construir e amalgamar os saberes docentes. Quando aborda pesquisas por ele realizadas com professores, também afirma *[...] para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar [...] (Tardif, 2002, p.61)* Portanto, é importante ter presente as experiências profissionais, visto ser no decorrer do processo de socialização dessas experiências que os saberes docentes são forjados. Assim, é possível identificar os elementos constitutivos do ideário pedagógico produzidos por eles sobre os saberes produzidos.

Há, de fato, desdobramentos externos que se expressam nos mais variados *lócus* da prática pedagógica institucional, quer no aspecto da sua formação, da sua intervenção pedagógica no exercício profissional docente, quer da sua postura de ser professor e da forma de construir novos saberes.

Nesse contexto de mudanças sociais e de múltiplas exigências impostas à universidade e ao seu professorado, de transição paradigmática na forma de pensar a sociedade, a pedagogia e o conhecimento, conforme Cunha (1998), estudos têm

apontado a existência de conflitos, tensões e dicotomias presentes nos discursos e nas práticas do profissional do ensino superior.

A sinalização de avanços na direção de um novo paradigma requer a necessidade de refletir e de trazer para o debate alguns posicionamentos sobre a formação e o modo de ser do professor na relação com os saberes docentes, aqueles que estão sujeitos a se cristalizarem e/ou se reorganizarem contraditoriamente numa práxis repetitiva, na preservação da lógica da racionalidade técnica e/ou inventiva de acordo com Lucarelli (2004), na direção da ruptura dessa lógica.

Não há dúvida de que o professor universitário é peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária, que pressupõe o desenvolvimento de ações articuladas com a pesquisa e a extensão, como campos específicos de reprodução/reconstrução de saberes especializados, mas também com suas próprias interpretações da realidade, de princípios educativos gerais, de leituras de realidades e de intervenções diferenciadas, de saberes didático-pedagógicos particulares próprios a uma dada realidade de ensino, a fim de dar conta das diferenças/incertezas da prática pedagógica mais ampla e docente (CUNHA, 2004).

Essa docência se realiza não apenas na sala de aula, mas no conjunto de ações educativas que organizam o ensino na instituição e, também, fora dela, na vinculação com práticas mais amplas formais, a exemplo dos sistemas universitários de práticas educativas não formais, que concorrem para que o ensino se realize de acordo com aceitações/resistências diversas. Concorrem fatores de diferentes âmbitos para a construção do saber do docente.

No âmbito *pessoal*, conforme Zabalza (2004, p.131-132), residem questões de satisfação e insatisfação no trabalho que influenciam a construção de sua profissionalidade, o modo de ser professor, levando ou não a produzir um corpo sólido de saberes, com ou sem independência/autonomia no seu exercício profissional. Tal autonomia, segundo Contreras (2002), envolve uma nova ética e um novo compromisso político em tempos neoliberais, os quais requerem o favorecimento das aprendizagens dos alunos e se dão numa perspectiva da integralização do ser humano, para além da lógica exclusivamente cognitiva e do mercado.

No âmbito da dimensão *profissional*, segundo Zabalza (2004), exigem-se no perfil do professor tipos de saberes específicos, observância e resistência, no que se

refere às normas, aos valores, às regras institucionais e à articulação com outros saberes produzidos de modo autônomo, em outros lugares, fora da universidade, a exemplo dos locais de trabalho onde ele atua como profissional liberal.

A dimensão *administrativa*, conforme o mesmo autor, envolve as relações contratuais que definem o perfil de acesso e permanência do docente nas instituições, a carreira, etc., havendo, pelo que se infere desses tipos de relações, influências também de vínculos diferenciados do professor com o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade e fora da instituição em outros locais de trabalho.

3. 2.1 A construção do saber docente

Esses papéis, dentre outros, caracterizam o perfil do docente universitário na contemporaneidade, constituindo a sua identidade socioprofissional, que, na realidade, é marcada pelo pedagógico, que é o polo menos desenvolvido (com pouca ou nenhuma formação inicial/nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*). Entretanto, poucos ainda têm clareza de que chegar a ser um profissional de ensino de fato é uma tarefa complexa e um desafio social emancipatório que congrega uma série de competências e habilidades básicas, que podem ser construídas e produzidas no processo de formação pedagógica com maior ou menor autonomia, a depender do seu percurso e situação de carreira.

Ademais, o professor universitário apresenta uma tendência a construir a sua identidade e desenvolver seu trabalho de forma individualizada e isolada, reforçada institucionalmente com o *famoso princípio da cátedra*, de se sentir o dono e o *senhor soberano* de sua sala de aula (PEREZ, GOMEZ, 2001), por entender que tem o domínio do saber específico e, conseqüentemente, a capacidade de realizar o seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, concebe-se que o desenvolvimento profissional dentro de uma verticalidade especializada contrapõe-se à identidade do professor universitário, entendido como um ser unitário, que articula a sua trajetória pessoal, profissional e administrativa em torno de um projeto articulado; é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua história.

A ideia de trajetória como carreira pedagógica encontra suporte em Huberman (1986), sendo entendida também como um processo que envolve o percurso de professores em uma ou várias instituições de ensino nas quais estiveram ou estão engajados. Esse processo é influenciado tanto pela trajetória pessoal e profissional quanto pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. Desse modo, a trajetória, pessoal e profissional envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim, cada uma em um mesmo percurso possui papel diferenciado nessa tessitura, cujas socializações têm influências ao longo da vida, da carreira e da identidade docente.

Pensar em como acontece a caminhada em relação à profissão do docente universitário, principalmente os da área da saúde, é imprescindível, porque vai nos apontar as razões pelas quais existe a preocupação em relação aos saberes. É importante também ter presente a trajetória do ensino superior e suas instituições, visto que, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p.119), as condições de trabalho dos professores são bastante diversas entre os tipos de IES brasileiras.

Como referido anteriormente, as autoras reforçam que, dependendo do tipo de instituição à qual o professor se vincula, um tipo de produção de trabalho será dele exigido, seja relativo à atividade de docência, seja na pesquisa e extensão, porém a docência está presente em todas. Também o ingresso na carreira docente ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição.

Nas instituições públicas, segundo Anastasiou e Pimenta (2002), o ingresso se dá por concurso e, após cumprido o *estágio probatório*, o professor poderá tornar-se efetivo e com isso ter estabilidade no emprego. Nas particulares, a entrada é possibilitada por concurso ou convite, e o contrato pauta-se pela função da docência, mesmo que haja interesse da instituição pelo candidato na experiência de pesquisa. Nestas, geralmente, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se à contratação trabalhista, com contratação em regime de tempo integral e, de modo geral, parcial ou como horistas. Na Unicruz, após o processo de reestruturação a entrada se dá por concurso, e, a partir do segundo semestre de 2009, a instituição está se adequando o que preconiza a legislação sobre as instituições manterem em seus quadros docentes em tempo integral – 20 horas ensino e 20 horas pesquisa e/ou extensão; docentes em tempo parcial e horistas.

No contexto, sobretudo, das instituições particulares, o que se percebe é que muitos dos professores ainda têm apenas a formação técnica. Por isso, sabem solucionar com segurança e eficiência os problemas inerentes ao seu conteúdo; dominam a operacionalização de suas atividades; são reconhecidos na comunidade. Contudo, na sala de aula enfrentam as dificuldades de trabalhar na comunicação didático-pedagógica, na interação com os estudantes no processo ensino-aprendizagem, no processo avaliativo e nas relações e contextualização com outras disciplinas. Ainda vivemos na universidade o paradoxo da seleção de profissionais pela comprovação do domínio do conhecimento em uma área especializada, mas, após estar em sala de aula, ser-lhes exigido o desempenho da docência.

Na Unicruz esse paradoxo também acontece e está explícito em muitas das falas dos professores. Ao mesmo tempo se percebe a vontade dos docentes em melhorar essa prática, o que se manifesta nos encontros da Pedagogia Universitária, nos quais solicitam encontros nos cursos para realizarem discussões dessa natureza e buscarem saídas.

O processo histórico da universidade permite a vigência de uma cultura de que profissionais com sucesso no mercado de trabalho podem ser educadores, na ilusão de que existe uma relação direta entre sucesso profissional e o docente. Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 109) *quando reforçam que a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento*. Essa constituição do processo mediador deve valorizar os conhecimentos construídos pelo povo, não só a educação formal e o conhecimento acadêmico, pois o ser humano vai se produzindo como humano de diferentes formas, com diferentes saberes, em diferentes lugares.

Na área da saúde tornam-se mais evidentes as questões da racionalidade técnica, visto que na docência não são privilegiados os aspectos relativos à reflexão da prática, ao seu significado e sentido. Daí a importância de o professor universitário refletir sobre sua prática profissional como professor, compreendendo-se na complexidade do espaço onde está inserido como sujeito que é capaz de ouvir e dar opiniões.

Nóvoa (1992) destaca que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva no trabalho do professor. Para isso, é fundamental que os docentes encontrem espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais,

permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (p.76). Nessa perspectiva de refletir sobre a prática, Nóvoa reforça o que Schön (1992) apresenta como dinâmica do professor prático-reflexivo, apontando para uma dinâmica de trabalho baseada no triplo movimento: *da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.* A investigação de Schön (1992) procura compreender como os professores utilizam o conhecimento científico; como resolvem situações desconhecidas e como elaboram e modificam seus planejamentos e rotinas diárias, como recriam outras estratégias e hipóteses de trabalho.

Contreras (2002) entende que a profissionalidade docente se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (p.74). Para o autor, o termo reúne aspectos práticos e descritivos da ação docente, mas também expressa valores, fins e pretensões que se pretende alcançar na profissão. Em suas palavras,

As qualidades da profissionalidade] são, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização de ensino de conteúdo concreto (CONTRERAS, 2002, p.74).

Em sua análise, Contreras (2002) considera três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Esses três pressupostos se relacionam e podem apresentar combinações distintas de acordo com o modelo formativo adotado na formação e no desenvolvimento profissional docente; implicam, ainda, diferentes formas de autonomia profissional e da relação com o saber.

A obrigação moral envolve o caráter humano e interativo do trabalho docente, ou seja, o professor interage com seres humanos, sobre os quais exerce uma influência e hierarquia. Esta dimensão deriva da própria característica social do ensino e está associada a aspectos afetivos e emocionais inerentes à interação professor-aluno e ao compromisso ético do docente com a educação. Contreras

(2002) afirma que a obrigação moral leva o professor a emitir juízos profissionais sobre as ações que deverá realizar.

O compromisso com a comunidade, segunda dimensão da profissionalidade, destaca o papel social do professor, pois sua prática social não é individualizada, mas compartilhada. Nesse sentido, a profissionalidade se desenvolve dentro de um processo de socialização entre os pares e num contexto de responsabilidade pública, no qual se destaca a participação da comunidade nas decisões sobre o ensino. O trabalho interativo do professor apresenta visibilidade: está aberto às críticas externas dos alunos, dos pais, da administração escolar e dos colegas. O compromisso com a comunidade implica a consciência sobre a relação dialética entre a ação docente e seu contexto sociopolítico e cultural.

A competência profissional, segundo Contreras (2002), deve ser entendida no sentido de *capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão*; articula as outras duas dimensões da profissionalidade: obrigação moral e compromisso com a comunidade. Essa qualidade requer saberes específicos que compõem o trabalho interativo do professor. O sentido de competência entendido pelo autor pressupõe que não se restringe a recursos técnicos a serem mobilizados, mas envolve uma relação complexa entre *habilidades, princípios e consciência social dos sentidos e das consequências das práticas pedagógicas* (p.83). Portanto, a competência profissional defendida por Contreras (2002) não se reduz ao componente teórico e prático dos saberes, mas inclui, também, os recursos intelectuais, sociais, éticos e afetivos que norteiam a configuração e mobilização desses saberes.

Mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, p. 83-84)

A profissionalidade, portanto, implica a configuração de um *corpus* de saberes do professor e o compromisso ético e social que o trabalho docente requer. A

formação docente torna-se, pois, componente essencial do conceito de profissionalidade da docência; é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, que compreende uma história pessoal, uma aprendizagem docente em cursos especializados no início e durante a carreira e uma experiência e prática da profissão.

Esse conceito de formação associada ao conceito de profissionalidade já apresentado transcende o conceito limitado de aquisição de conhecimentos e de domínio técnico profissional, pois visa integrar as três dimensões da profissionalidade e as características pessoais do professor ao processo de aprendizagem docente. Assim, a formação docente implica uma visão de desenvolvimento profissional que promova a qualificação e a profissionalização docente.

Nesse caso, Contreras (2002), defende a autonomia que desenvolve-se com base no reconhecimento da capacidade individual de tomar decisões competentes, considerando os limites dos valores e interesses com vistas a responder à prática educativa, sustentada na valorização e na aceitação pública de tais capacidades. O autor aponta quatro percursos para a conquista da autonomia profissional: o primeiro refere-se à autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa, cuja finalidade nesse caminho está na busca da sua profissionalidade. A reivindicação e a exigência identificam as características do que deve ser uma profissão, e avançam na tentativa de defender as qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar, porque o contexto da prática de ensino provoca a dependência dos professores em relação às diretrizes externas; logo, o aumento dessas normativas transforma-se em condutas e resultados previstos, pois são critérios de controle.

Construir uma relação entre autonomia e profissionalidade manifesta uma reivindicação da dignidade humana, das condições trabalhistas e de oportunidades para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, que não sejam reduzidos a produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos e orientadores internos da própria prática;

A autonomia como qualidade da relação profissional é o segundo percurso que conduz à confluência entre o contexto da prática e a complexidade da vida em sala de aula. Tal autonomia profissional, nesse contexto, deve ser entendida como meio condutor da prática de ensino com luzes na obrigação moral, focalizando os juízos e as decisões do professor reveladas nas atuações em sala de aula, onde o

professor, sem tempo para meditar, consultar e/ou compartilhar responsabilidades, assume sozinho um compromisso segundo suas próprias convicções e capacidades, identificando a situação surgida em aula mais como um compromisso pessoal que profissional. Nesse sentido, Contreras (2002) propõe uma construção reflexiva num contexto de relação, numa concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento, não na imposição, pois nesse contexto encontra a base para desenvolver uma prática que permite a construção da autonomia profissional.

O terceiro é a autonomia como distanciamento crítico, caminho que conduz a compreender a autonomia, entendida e construída a partir da interação com a comunidade. A sua ampliação se desenvolve como processo de construção permanente, pela superação dos limites e pela busca contínua da análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as alimentam ou condicionam. A ideia de prática apoia-se na defesa de certos valores educativos e sociais que compõem uma visão política da escola, de compromissos sociais e propósitos educativos para o ensino. Neste estudo, autonomia deve ser entendida como um processo de emancipação que se caracteriza como uma autonomia madura, como conquista de independência intelectual, de emancipação pessoal da autoridade, do controle repressivo e da superação das dependências ideológicas;

O último, a autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo, é caracterizada por Contreras (2002) como uma autonomia profissional, voltada para o desenvolvimento da autonomia tanto pessoal quanto profissional. Propõe uma tarefa de descoberta e sensibilização interior de nosso próprio ser pessoal com o objetivo de perceber a parcialidade e a problematidade de toda perspectiva, revelando, assim, um conjunto de posições variadas em relação a múltiplos aspectos que constituem a vida das pessoas.

Aceitar as diferentes posições existentes torna-se uma exigência, porque a prática constitui a única forma de aproximar a compreensão compartilhada, fortalecida de forma subjacente pela ideia de uma prática legitimada, identificada por não colocar em crise o respeito pelos valores da pluralidade, da diversidade e do diálogo.

Nesse processo, ser docente torna-se um movimento exploratório necessário à compreensão de relações profissionais e dos sentidos educativos de crescimento pessoal, competências que se baseiam no reconhecimento das diferenças e da

aspiração ao diálogo. Há, portanto, a necessidade de se reconhecerem os saberes específicos que identificam a sua imagem de professor.

3.3 O sentido dos saberes na formação: identidade, trabalho e autonomia

Entender o sentido dos saberes docentes no conhecimento existente implica compreender o traçado do mapa no caminho, bem como a trajetória da universidade ao longo dos séculos. Significa ter presente que, no decorrer de sua caminhada de ensino superior, a universidade esteve voltada para o ensino na racionalidade técnica, até porque, como narra a história, as propostas que representavam inovação para aquele momento, naquele contexto, foram abortadas.

A LDB 9394/96 no seu capítulo quarto intitula-se *Da Educação Superior*. Ao intitular-se *da educação*, não *ensino superior*, representa, na concepção de Castanho (2001), muito mais que ensinar; envolvem a perspectiva de um enfoque global, tendo presentes as necessidades sociais, de modo que professor e estudante tenham novas concepções, outras posturas diante das situações impostas pela sociedade atual.

Essas novas concepções demandam um professor formador do profissional do futuro que, além de ser um sujeito capacitado - nas dimensões científica, política, técnica, humana e ética -, tenha uma formação pedagógica que lhe dê subsídios para trabalhar de forma que os estudantes possam ser profissionais capazes de transformar o seu contexto social para melhor e de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças. Tais mudanças acabam incorporando muitas preocupações. Uma delas representa os saberes que fazem parte da prática pedagógica do professor universitário.

São profissionais, como já mencionados anteriormente, que sabem solucionar, com segurança e eficiência os problemas inerentes à sua profissão, que dominam a operacionalização de suas atividades específicas, são reconhecidos social e profissionalmente. Porém, no caso os profissionais da área da saúde, ao sair dos hospitais, laboratórios ou consultórios e entrar em sala de aula, enfrentam dificuldades nas questões ligadas à docência, em termos de comunicação didático-pedagógica, de interação com os alunos, da condução adequada do processo de

ensino-aprendizagem, e do processo avaliativo das disciplinas lecionadas, da leitura e interpretação de resultados do processo de aprendizagem que se instalou, entre outras.

Para corresponder aos imperativos do momento, precisa-se, basicamente, refletir e planejar. A reflexão consciente permite identificar os elementos condicionantes à prática e compreender como interferem na percepção que os sujeitos constroem da existência. Pelo planejamento, o homem organiza e disciplina a sua ação, num processo contínuo e dinâmico. Em termos de docência, refletir e planejar sobre os saberes docentes implica discutir a identidade do profissional, trazer questões à formação, como também a sua prática educativa. Tendo claras essas questões sobre os saberes que podem estar presentes ou não na prática do profissional, bem como a evidência de alguns deles, tem-se mais clareza quanto ao caminho a ser seguido nesta investigação.

Nesse sentido, considerando o tema da pesquisa, que procura revelar os saberes dos docentes da área da saúde, faz-se necessário uma discussão em torno dos saberes que os professores possuem e da concepção desses saberes, o que nos servirá como apoio referencial para desenvolvimento do estudo. Os professores sabem sobre o seu fazer docente? Mas o que exatamente? Que saberes são esses? Os professores são apenas *transmissores* de saberes produzidos por outros? Que saberes os docentes produzem no âmbito de sua profissão? Qual é seu papel na definição e na relação dos saberes produzidos pela instituição?

Quando nos perguntamos o que é saber, várias respostas poderão surgir tendo em vista as formas diferentes da apresentação das tipologias de saberes. Tardif e Gauthier (2001) identificam dois grupos de problemas de pesquisa sobre o saber dos professores:

[...] o primeiro grupo decorre da existência das correntes alternativas de pesquisa, por exemplo: Schulman (1986) identifica cinco paradigmas de pesquisa num artigo síntese, Paquay (1994) propôs uma tipologia que engloba seis concepções do professor relacionada aos saberes específicos. Tardif, Lessard & Lahaye (1991) sugeriram uma tipologia com cinco tipos de saber; e Raymund (1993) diz existir de alguns anos para cá uma multiplicação incessante de tipologias e categorias. Isso implica que para estudar sobre o saber dos professores, exige, portanto, uma reflexão crítica sobre os pressupostos respectivos das correntes de pesquisa e assim evidenciar as convergências e divergências; [...] o segundo grupo de problemas está relacionado à utilização por todas essas correntes de pesquisa, da noção de saber dos professores, pois o termo é utilizado sem acanhamento por parte dos pesquisadores (2001, p.186).

Essas questões sobre saberes docentes trazem implicações na medida em que, além da existência de várias correntes de pesquisas, consideram diversas categorias e tipologias e colocam-nos diante de várias opções sobre a noção de saber, que, não estando clara, dificulta um posicionamento em relação às pesquisas sobre saberes.

Do ponto de vistas dos professores, segundo Tardif (2002), pouco sabemos a respeito do seu saber. Por isso, descrevo as ferramentas conceituais e metodológicas que me auxiliaram na pesquisa sobre os saberes docentes. Atento, entretanto, para o que alerta o autor, de que é preciso ter cuidado ao realizar as pesquisas, para que não apresentem excesso da racionalidade e de etnografia, conforme explica:

O primeiro reside na idéia de que o professor se define essencialmente como um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento. [...] o segundo excesso parece caracterizar aquilo que se pode chamar de abordagens etnográficas, quando levadas ao extremo. [...] o excesso etnográfico consiste, a nosso ver, em transformar tudo em saber, isto é, em tratar toda a produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda a forma humana de vida como se procedessem do saber (TARDIF, 2002, p.191).

Tanto a compreensão da maestria do professor, da sua ação e do seu discurso visto na perspectiva cognitiva, mostra que a definição de saber é algo complexo; por isso há a necessidade, como citado anteriormente, de uma concepção que possa nortear as pesquisas. As três concepções defendidas (Tardif e Gauthier 2001, Tardif, 2002) são apresentadas, para que posteriormente se possa restringir as escolhas e interesses desta pesquisa. Tardif (2002) defende três concepções do saber no âmbito da cultura da modernidade, apresentadas a partir de “lugares”: a subjetividade, o julgamento, a argumentação.

As pesquisas na área da cognição estão associadas à ideia de subjetividade. Nesta concepção o conhecimento é elaborado e nasce na interação entre sujeito e objeto. As noções e categorias do pensamento são elaboradas de acordo com o desenvolvimento do indivíduo; assim, o conhecimento é um processo de construção. A inteligência humana sofre uma adaptação biológica que acompanha o

desenvolvimento do indivíduo por meio de ação *assimiladora* e *acomodadora*, e a subjetividade representa aí o “lugar” do saber.

Com referência ao julgamento - o juízo, o discurso assertórico - identifica-se saber como

[...] o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa. O juízo, é, portanto, por assim dizer, o “lugar” do saber. O saber é, por conseguinte, como na primeira concepção, muito mais o resultado de uma atividade intelectual (o ato de julgar, o julgamento) do que uma intuição ou uma representação subjetiva. [...] Observemos que, nessa concepção, só os discursos sobre os fatos podem ser definidos como saber nos sentido estrito: o saber se limita ao juízo de realidade e exclui os juízos de valor, à vivência, etc (TARDIF, 2002, p.195).

O “lugar” do saber reside na asserção quando uma pessoa expressa um juízo verdadeiro, isto é, quando seu discurso afirma com razão alguma coisa. Este conhecimento é de natureza empírica, limitando-se a juízos sobre a realidade, a um julgamento a respeito dos fatos.

Sobre a terceira concepção apresentada, a argumentação - o argumento -, temos que é,

[...] um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir juízo verdadeiro a respeito de algo (fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. [...] o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas, de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF, 2002, p. 196).

Essa perspectiva do saber, baseada no discurso argumentativo, dá sustentação ao enfoque proposto por Tardif e Gauthier (2001) em relação ao método de pesquisa sobre os saberes. Segundo Tardif (2002), o saber apresenta variados tipos de discursos, tais como valores e prescrições, e na discussão o locutor procura

fornecer razões discutíveis e criticáveis, do que resultam os acordos *comunicacionais* presentes numa comunidade de discussão.

Apesar das diferenças existentes entre as três concepções, pode-se perceber algo em comum quanto à natureza do saber: a exigência da racionalidade. Esta racionalidade

[...] fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los (TARDIF, 2002, p.198).

Apesar de a racionalidade ser ponto comum nas três concepções, (Tardif, 2002; Araújo, 2005) o saber engloba os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos, e pensamentos, que obedecem à exigência da racionalidade. No entanto, é preciso ressaltar que a racionalidade possui um grau de relatividade que exige argumentação e justificativa para validá-la (Araújo, 2005).

Tardif (2002) apresenta a seguinte definição para o conceito de saber:

[...] chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de motivar, com auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Essa “capacidade” (...) é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (p.199).

Pode-se notar essa relatividade da racionalidade quando os autores citam que as razões são *discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão*. É nesse ponto que os conceitos de saberes docentes, competências e profissional reflexivo se cruzam.

Portanto, para Tardif e Gauthier (2001) e Tardif (2002) o saber dos professores, ao se fundamentar na categoria argumentação, na qual como uma atividade discursiva em que as pesquisas se dão por meio dos discursos e ações que se apresentam como oriundas de racionalidades. Desse modo, devem se justificar, ou seja, responder às perguntas: *por que diz isso?*”, e *por que faz isso?*, para validar o discurso ou a ação. Tal validação é feita por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Nesse sentido, o saber não se reduz apenas a um juízo, mas envolve capacidade de apresentar justificativas racionais para os argumentos. Este será o lugar do saber quando o professor atribuir uma justificação para uma crença, ou afirmação, visto que o lugar do saber está na racionalidade, que é a base que une os três pontos: a subjetividade, o julgamento e a argumentação.

Para estabelecer a discussão teórica que expresse a concepção do que seriam esses saberes que dão sustentação à prática docente, como também dar cumprimento aos objetivos propostos na pesquisa, a perspectiva teórica a ser adotada terá como foco principal o terceiro enfoque apresentado nos estudos de Tardif e Gauthier (2001) Tardif (2002), pelo qual o discurso ou sua ação devem apresentar razões que justifiquem o saber por meio da argumentação e contra-argumentação. Esta concepção de saber se fundamenta numa razão prática, direcionada a um fim, que se efetiva numa *práxis* e, por isso, é reflexiva e interroga a si mesma. Ela provém da reflexão na e sobre a prática, em suas dimensões interna e externa.

As pesquisas sobre os saberes docentes surgem como ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores para definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. Essa base de conhecimentos para o ensino é definida por Shulman (1986) como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos,

Nesse particular, concordo com Shulman (1986) ao afirmar que o professor tem de possuir um amplo domínio do conteúdo, porém, esse fato isolado não garante a aprendizagem do estudante. Faz-se necessário, também, que, além de ter o conhecimento do conteúdo sobre o ensino, o professor seja capaz de abordar esse conteúdo de forma que se torne compreensível ao estudante. A respeito do pensamento, ainda muito presente entre nós, acerca da *suficiência* em se conhecer a matéria para ensiná-la, Gauthier *et al.* (1998) argumentam:

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhes são necessários. Numa palavra, o saber do magister não se resume apenas ao conhecimento da matéria (p. 20-21).

Por dizerem respeito a todo o universo de trabalho dos professores, os saberes docentes podem ser entendidos como saberes profissionais, no sentido de que remetem à profissão docente, não ao ensino apenas. Para Tardif. (2002), os saberes profissionais são os saberes para e do trabalho docente, sendo legitimados por esse trabalho e pelos pares. Também, que os saberes docentes formam um corpo de saberes para a profissão professor e, nesse sentido, são saberes profissionais. Nesta pesquisa, todos os saberes necessários para que o professor possa desempenhar as funções de seu trabalho acadêmico serão designados como “saberes docentes”. No caso do trabalho acadêmico dos professores universitários, envolve outras atividades além das do ensino propriamente dito, como pesquisa, extensão e atividades de administração, e as quais também exigem saberes específicos.

Ao analisar a natureza dos saberes docentes, é preciso ter presente a concepção de Tardif (2002). Os *saberes disciplinares* são saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje sistematizados pelas instituições superiores, através das disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial ou continuada, e correspondem aos diversos campos do conhecimento. A escolha que a instituição realizará quanto às bases das disciplinas será a oferecida nos diferentes cursos.

Por sua vez, os *saberes curriculares* correspondem aos programas com seus *discursos, objetivos, conteúdos e métodos* (p.38), os quais os professores aplicam em sua prática. Apesar de os saberes disciplinares e curriculares fazerem parte do repertório de conhecimento dos professores, não são saberes dos professores (não pertencem a eles), visto que estão numa relação de exterioridade em relação à prática docente. Embora o professor deva se apropriar dos mesmos, como forma de construir seu próprio projeto de trabalho docente. Vale salientar também, que a decisão sobre o enfoque a ser dado à matéria, reflete a concepção dos docentes sobre os saberes curriculares.

Os *saberes profissionais* fazem parte dos saberes que os professores produzem como estudantes no ensino superior, constituindo os *saberes pedagógicos* produzidos durante a formação de professores. Conforme Tardif (2002):

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimento, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem [...] (p.36-37)

O papel do professor na prática de sua profissão não pode ser de mero executor, de *agente de transmissão*. Por isso, é importante perceber se, ao selecionarem os saberes que as universidades irão trabalhar, os professores são convidados a participar de tais decisões, a discutir sobre as escolhas; se assim não ocorrer, os saberes curriculares e disciplinares aparecerão para eles já especificados em sua forma e conteúdo. As universidades e os formadores desempenham o papel de produção e legitimação dos saberes científicos, e aos professores cabe a tarefa de apropriar-se deles em sua formação.

Os *saberes experienciais* são os saberes que o professor, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve, baseado no seu trabalho do dia a dia e no conhecimento de sua realidade e do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados; incorporam a experiência individual e coletiva na prática de habilidades do saber ser e fazer, sendo chamados de “saberes experienciais” ou “práticos”, isto é, um saber proveniente de sua profissão. Nesse sentido, Tardif (2002) é claro ao afirmar que experienciais é

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão [...] (p.48-49).

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes experienciais ou práticos são os desenvolvidos no exercício da profissão docente; portanto, originam-se da prática do professor em confronto com as adversidades da profissão. Estes saberes não são sistematizados em forma de teorias ou doutrinas pelas ciências da educação, e, em sua maioria, não são nem mesmo socializados com os colegas, permanecendo confinados às salas de aula. Contudo, deverão ser destacados nas análises da pesquisa, visto que contemplam as relações entre o individual e o social.

É importante ressaltar o destaque que Tardif (2002) dá aos saberes experienciais por entender que englobam os demais. Para o autor, o saber de um docente está ligado à sua prática cotidiana e ao local onde ele executa sua prática. Todavia, reconhece que os saberes construídos na prática estão socializados e submetidos a outros grupos produtores de saberes, contribuindo para o reconhecimento social dos professores como produtores de conhecimento, ao invés de meros reprodutores. Esse reconhecimento está presente quando assinala que

os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. nesse sentido os saberes experienciais não são saberes como os demais, são ao contrário formados de todos os demais, mas retraduzidos “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p.54)

Na relação dos professores com os próprios saberes, é possível ter clareza de que os saberes profissionais, curriculares e disciplinares, geralmente, não são produzidos, uma vez que os professores não participam de sua definição. Por isso, acabam-se tornando *alienados* em relação aos saberes, transformando-se em

transmissores-portadores de saberes produzidos e controlados por outros grupos sociais.

Como crítica, Tardif (2002) aponta que os saberes oriundos das ciências da educação e os saberes profissionais, apesar de serem elementos constitutivos do saber dos professores, não se misturam. De fato, o saber profissional é concebido como um conhecimento de segunda mão pelas ciências da educação, por ser constituído e mobilizado na prática do professor. O problema do modelo disciplinar reside no fato de os professores não estabelecerem a relação das disciplinas entre si; assim, elas acabam se constituindo em unidades de formação estanques, dissociadas e fechadas em si mesmas (Tardif, 2000a, p. 29).

Tardif (2002) procura identificar os saberes que servem de base à docência, ou seja, os conhecimentos, o saber fazer, as competências e habilidades, que os professores mobilizam no seu trabalho para concretizar a docência. Ao analisar os diferentes saberes presentes na prática docente e as relações entre o papel e o peso dos saberes dos professores e outros conhecimentos que marcam sua atividade educativa, Tardif relaciona o saber docente com os condicionantes e o contexto do trabalho – elementos constitutivos do trabalho docente. Assim, para este autor, o saber do professor situa-se na interface do individual e do social, entre o ator e o sistema, para *captar sua natureza social e individual ou como um todo (p. 16)*.

A discussão de Tardif tem como fio condutor a relação entre saber e trabalho, a qual se confirma quando expressa que *o saber dos professores deve ser compreendido em sua íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula; assim também a diversidade ou pluralismo do saber docente; ainda se refere à temporalidade do saber, e quando observa que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (p. 16-21)*

Algumas questões relativas à *experiência de trabalho* como fundamento do saber, apontadas por Tardif trazem uma importante contribuição para a discussão que propomos neste estudo. Uma delas, que será privilegiada na análise, é a problemática da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho, considerando que, se há uma diversidade de saberes, se o saber dos professores provém de várias fontes e de diferentes momentos de sua vida e carreira, é preciso saber se eles servem de todos esses saberes da mesma maneira, ou se privilegiam alguns e consideram outros periféricos, estabelecendo diferentes hierarquizações no processo de construção de sua carreira e no seu trabalho.

Tardif (2002, p.63) além de descrever os saberes dos professores já descritos anteriormente, apresenta as fontes sociais de aquisição e os modos de integração desses saberes no trabalho docente, na perspectiva de *dar conta do pluralismo do saber profissional* (p.62-63). O interessante é que ele procura relacionar nesta tipologia esses saberes com *os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e nas quais trabalham, com os instrumentos de trabalho, enfim com toda sua experiência de trabalho* (p.63), colocando em evidência *as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente* (p. 63).

Esse modelo deixa claro suas explicações e torna possível perceber elementos fundamentais para problematizar a trajetória profissional/pessoal do professor da área da saúde da Universidade de Cruz Alta, colocando em evidência os saberes que se articulam no contexto da profissão nas várias experiências como professor. E quando Tardif (2002, p. 63) coloca como *fonte de aquisição a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares e os modos de integração pela prática do trabalho e pela socialização* ficou evidenciado no meu trabalho, portanto, é possível acrescentar, a partir da análise da pesquisa realizada, outro modo de integração: a discussão coletiva

Se, por um lado, Tardif evidencia a força e o impacto dos conhecimentos pessoais na profissionalização do professor, chamando atenção para o *saber fazer* personalizado do docente, por outro, registra *a natureza social do saber profissional*, ou seja, *que os saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles – são saberes que provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita situada fora do trabalho do cotidiano* (p.64). Essas questões também merecem ser analisadas no contexto da pesquisa.

Dessa forma, é possível concluir que, para que haja a produção e construção de conhecimento, é necessário haver conhecimento docente adequado à função de ensinar. Não é suficiente o docente *saber sobre*; é necessário *saber ensinar sobre* (saberes pedagógicos). Esses dois saberes implicam lógicas diferentes e se formam ao longo da vida do docente em relações diversas de exterioridade, temporalidade e profissionalidade, portanto em situações que envolvem cultura e conhecimento (Tardif, 2002). Tardif reafirma essa concepção ao assinalar:

Pesquisar sobre educação, na ótica da construção dos saberes pedagógicos docentes, significa buscar o entendimento da problemática que envolve a realização de sua função social de proporcionar o desenvolvimento humano, possibilitando ao aluno a superação das condições sócio-culturais impostas pelas relações sociais e instrumentalizando-o para a compreensão crítica de sua situação e construção do seu conhecimento. Isso constitui condição necessária, porém, não suficiente para obter mudanças nessa direção. Ao professor cabe o papel de sujeito criador de atividades significativas mediadoras que propiciem sua humanização rumo à apropriação do conhecimento (...).

Não se pode falar no saber sem relacioná-lo com os condicionantes, com o contexto do trabalho docente no âmbito dos ofícios das diferentes profissões (Tardif, 2002). Dessa forma, a construção dos saberes docentes na ótica do conhecimento docente, do currículo escolar, dos *saberes a serem ensinados* e de *saber-ensinar* é aspecto a ser desvelado ainda na pesquisa. O professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, na sua prática; o saber do professor se constrói, é um processo em construção ao longo de sua carreira.

A construção do saber social implica incidência de variáveis intervenientes advindas da *exterioridade*, *saberes curriculares* - das disciplinas, da formação do professor -, bem como de variáveis oriundas de relações de *temporalidade* - saberes pertencentes à sua dimensão temporal: história de vida, carreira profissional, dentre outras -, que concorrem para a construção de *saberes experienciais* - saberes práticos -, os quais formam a cultura do docente em ação, objeto desta investigação. *Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho* (Tardif, 2002, p.21).

Essa construção do saber social implica que o professor tenha clareza quanto as suas concepções de sociedade, educação e ser humano. Essa clareza implica compreender o que entende por ciência e qual a sua vinculação com os saberes e a práxis. Com base nesse marco teórico, o docente poderá dar um rumo ao seu trabalho, o qual poderá traduzir-se em reorganização e qualificação da prática pedagógica de forma a aproximar discurso e ação.

Com a reelaboração da questão dos saberes encaminho-me para a análise em busca dos saberes, mobilizados pelo grupo de docentes e que é objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 SABERES DOCENTES: vivências e desafios

Se minha inconclusão,
de que sou consciente,
atesta de um lado,
minha ignorância,
me abre, de outro,
o caminho para conhecer.
Paulo Freire (1997)

Tendo discutido a trajetória da universidade a partir da Idade média, a universidade brasileira e, nela, as universidades comunitárias de forma mais genérica e, nas universidades comunitárias, um foco específico, a Universidade de Cruz Alta, neste capítulo procuro aprofundar a análise sobre o objeto de pesquisa, a docência universitária na área da saúde, compreendendo nela os saberes docentes. Como coloca Freire (1997), esta pesquisa abre o caminho para conhecer: as vivências dos docentes no seu trabalho cotidiano e apontar alguns desafios deste trabalho.

Para responder ao problema, às questões de pesquisa e dar conta dos objetivos a que tinha me proposto, tendo presente o contexto institucional, as teorizações disponíveis dos diferentes autores com destaque em Tardif, os questionários e as entrevistas dos professores, identifiquei três categorias: os saberes mobilizados na prática pedagógica dos pesquisados; os saberes que predominam na prática pedagógica destes professores, bem como as razões desse predomínio, e, as situações pedagógicas que qualificam essa prática, sintetizando

sua importância na realidade institucional. Nesse capítulo, faço o recorte para a análise considerando a fala dos docentes e, em cada uma das categorias, procurei convergências temáticas que melhor explicitassem o trabalho desenvolvido.

4.1 Saberes mobilizados na prática pedagógica

Com o objetivo de reconhecer os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde da Unicruz, procuro orientar a discussão da temática com algumas questões. A primeira tem como finalidade investigar os saberes que são mobilizados pelos professores no seu trabalho docente. Nos saberes da formação profissional procuro perceber se na formação inicial e continuada houve a formação pedagógica do professor, bem como se os professores mobilizam saberes pedagógicos no desempenho do seu trabalho docente.

Nos saberes curriculares a discussão passa pela interlocução entre o currículo trabalhado nos cursos, com as dimensões do contexto histórico, político, social, econômico, cultural, e a forma como a proposta metodológica e a avaliação são mobilizadas pelo professor.

Os saberes experienciais evidenciam os saberes que os docentes desenvolvem *no exercício de suas funções e na prática de sua profissão* (Tardif, 2002, p.38). Desse modo, a análise se desenvolve pela observação das interações, relações sociais e hierárquicas do professor em relação à instituição, ao curso, aos colegas e estudantes; o enfrentamento e os desafios diários no exercício da docência, a forma como lidam com as obrigações para além da sala de aula (ponto, planos de estudo, avaliações, reuniões fazem parte das discussões). Outra questão importante é a percepção sobre as condições de trabalho no início da carreira e a relação com os colegas de profissão mais experientes, bem como a prática pedagógica dos professores em relação ao ensino, à pesquisa e extensão.

A segunda trata da forma como estão evidenciados nos documentos da instituição os saberes docentes. Para isso trago à discussão o PPPI, o PDI o PPC, tendo presente os fundamentos, princípios, objetivos e diretrizes e procuro entrelaçá-los nas discussões apresentadas.

A partir das questões apresentadas, categorias internas, ou convergências temáticas, foram se evidenciado. Nos saberes mobilizados na prática docente, procuro mostrar que antecede ou faz parte desse processo a escolha da profissão. Início a análise por esse aspecto, pois entendo ser fundamental para a compreensão do modo como os saberes, ou que saberes são mobilizados no âmbito dos pesquisados.

Saberes da escolha da profissão: Nesse universo de investigação sobre a formação, a compreensão dos discursos dos entrevistados acerca de sua descoberta da profissão docente nos permite inferir que a escolha profissional é complexa e que para bem atuar precisa-se desenvolver o gosto/prazer pela profissão. Conforme os argumentos dos docentes, o motivo que os levou a serem professores, em alguns casos, foi sua atuação como bolsistas de iniciação científica. Isso reafirma que a pesquisa é fator indissociável da docência no ensino superior.

A princípio, conforme os entrevistados, eles não pensavam na docência quando entraram na graduação, No entanto, a partir da relação estabelecida com alguns docentes, seja na graduação ou na pós-graduação, gradativamente, como demonstraram em seus discursos, passaram a assimilar a ideia. O que os fez mudar de idéia? Tal como doc 4, *o fato de se dar conta que não gostava de trabalhar com doentes, ou mesmo a questão do salário*. O fato de ter sido bolsista e monitora como o doc 1; *influência dos próprios professores*, como doc 6; *na prática gostar de ensinar*, como doc 2; ou como refere o doc 7, *o fato de ter tido bons professores e a oportunidade de dar aulas*.

Um dos professores afirmou que dentre os motivos de ter optado para a profissão de professor estava a questão salarial. Com isso se percebe que, apesar da luta por melhores salários, esta é ainda uma profissão que atribuída à pessoa um certo *status* e ainda é uma das profissões que paga, se não os melhores salários, o suficiente para atrair muitos. Embora esta não seja a discussão principal do trabalho e não tenha sido reconhecida como influência no cotidiano dos professores, a questão salarial continua tendo importância considerável.

É possível encontrar nas respostas dadas pelos docentes que a escolha pela profissão de ser professor foi se constituindo no decorrer do processo identitário, no curso de formação. Essa postura, comum a quase todos os entrevistados, reforça a ideia de Nóvoa (1992) de que toda profissão afirma uma identidade, que por sua vez, não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço em construção de maneiras

de ser e estar na profissão. Parece difícil desmembrar um modo de ser pessoal (crenças, valores morais, posturas ou aspectos de caráter) do modo de ser profissional.

Na fala de (doc 6), *eu sempre gostei de ensinar* e na do (doc 8) *eu sempre tive vontade de ser professora e sempre gostei deste contato*, - percebe-se a escolha profissional -, realizada, mas, também, que essa condição aconteceu durante o período em que cursava a graduação. Como demonstrado nas falas, na afirmação sobre a importância de se decidir pela docência a influência e o ambiente contribuem para a escolha profissional e para a definição da profissão, embora não sejam garantia de sucesso.

Comumente, no âmbito da profissão as escolhas se configuram na juventude, período conflituoso em que o homem vai em busca de si mesmo, de sua identidade, período, também, em que as mudanças se processam num curto espaço temporal, de, muitas vezes, se ter de escolher a profissão não porque se está pronto para fazê-lo, mas por razões afetivas, econômicas, etc. Contudo, é possível rever essa escolha, cedo ou tarde, e reparar o caminho a seguir, como se percebe nos discursos apresentados.

De modo geral, embora não demonstrando interesse inicial pela docência, os entrevistados tiveram despertado o interesse pelo exercício docente à medida que tomavam contato com a profissão. A colocação do (doc 3)- *enquanto estudante na pós, apenas percebia a necessidade de desenvolver habilidades técnicas, de estar preparada para o mercado de trabalho* -, evidencia claramente a influência de uma concepção de pesquisa voltada ao mercado de trabalho, obedecendo à lógica do capital, seja cultural, seja financeiro.

É possível, à medida que se analisa os discursos dos entrevistados, destacar um conjunto de motivos, desdobrando-os em três aspectos, a saber: o contato com a docência, a influência dos professores, o gosto em ser professor.

A interpretação dos motivos que mobilizam os docentes para o exercício profissional foi possível com base na reflexão sobre as respostas dadas às questões que compuseram o instrumento de coleta. Compreender por que os professores optaram pela docência, não pelo trabalho na sua área, possibilita-nos avançar nas propostas de reflexão sobre a prática e sua qualificação. As respostas assim se apresentam:

Bom,... Primeiro eu já trabalhei dentro da minha área, eu gosto muito da minha área, mas eu não gosto de trabalhar com pessoas doentes.

[...] eu optei por ser professor. Eu acho que daí vai ter um contato maior sempre com pessoas mais jovens.

[...]. E também por causa da remuneração, que ela é melhor do que se eu trabalhasse numa farmácia ou num laboratório (doc 9).

[...] eu sempre tive vontade de ser professora e sempre gostei deste contato, pois como eu fui bolsista de uma professora minha, do segundo período, então eu sempre me aproximei do meio acadêmico, acompanhei ela, fui monitora dela nas aulas, ajudava a preparar as aulas, tanto as práticas como as teóricas e era bolsista de iniciação desta professora. Então a minha inspiração para vir a trabalhar com a docência, veio principalmente dali, desse contato com o meio (doc 4).

Na verdade os meus motivos foram mais influência dos meus professores, em função de apresentação de trabalhos, de questionamentos, sempre se detinham aquele comentário: "Ah tu tem um perfil pra dar aula". [...] O que me levou a dar aula foi a influência dos professores, deles direcionando. E assim eu comecei a pensar em dar aula (doc 6).

Vontade de ensinar. Eu aprendi a profissão de ser enfermeira. Na minha prática profissional eu sempre gostei de educar, de mostrar como eu estava fazendo e porque que eu estava fazendo. Mostrar para as pessoas como se faz a prática, o exercício da forma correta. É gostar, gostar de ensinar. É o ofício (doc 2).

Foi a oportunidade. Sempre gostei desta área. Dentro do meu curso de graduação, eu sempre tive bons professores, que sempre me inspiraram a seguir esta carreira. E depois de já ter trabalhado em outras áreas eu tive a oportunidade de começar a dar aulas e, gostei e estou até hoje. Já faz 12 anos (doc 7).

O fato de o professor se identificar com o ofício docente na graduação serviu-lhe para constituir-se professor posteriormente, ou seja, a influência da graduação ocorreu de forma significativa na identidade profissional; com base no que acredita ser valor é que o docente se faz na sua profissão. Os saberes experienciais, tão pouco difundidos nas pesquisas em educação, são utilizados como fonte de produção de saberes que são mobilizados durante a sua prática docente.

Alguns aspectos são relevantes na análise das falas dos entrevistados. O *gosto, a vontade, o contato maior com as pessoas, contato com o meio, influência dos professores, vontade de ensinar*, tem como fonte de aquisição os saberes pessoais dos professores, que se cruzam com os saberes da formação escolar anterior e têm como fontes sociais o ambiente, integrando-se hoje ao trabalho docente pela história de vida,

pela socialização e, principalmente, pela formação e socialização pré-profissional, como refere Tardif, (2002).

Outro aspecto diz respeito à monitoria, que pode auxiliar na preparação de futuros professores, ou mesmo estimular alunos de graduação para o magistério no ensino superior. Das respostas dadas destaca-se uma em que se considerou esta atividade de grande importância, pois permitiu o aprofundamento nos estudos e a constatação pessoal da capacidade de transmissão, além da *orientação* do professor titular da disciplina, o qual afirmara que seu monitor *levava jeito para o ensino, para a docência*.

A opção pelo magistério como profissão, na maioria das vezes, inicia-se no processo de formação na área. Em seus cursos de graduação os estudantes dão início ao que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105) chamam de processo *identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas*. Nesse processo constroem conhecimentos.

Dentre os fatos que contribuíram para levar os acadêmicos da graduação a adentrarem em programas de pós-graduação *stricto sensu* se destacam o desempenho na graduação, a dedicação às atividades do curso, a dedicação à pesquisa, envolvendo-se em projetos de professores.

Apesar de terem optado pela docência, no que se refere à identidade profissional, percebe-se que muitos não conseguem se desvincular das duas profissões. Quando questionados sobre se consideram farmacêutico-bioquímicos, biomédicos, enfermeiros, fisioterapeutas, nutricionistas ou professor(a), as respostas foram:

Olha, na verdade eu me considero os dois, por que tu tens aquela coisa de ensinar, e durante a tua docência sempre vai entrar... as pessoas sempre vão fazer perguntas e tu vai ter que voltar a ser farmacêutico, você vai ter que ter uma postura de farmacêutico (doc 4).

[...] pouco de cada um porque tenho preferência pelas disciplinas práticas onde eu consigo conciliar a parte biomédica com a parte da docência (doc 1).

Eu acho que eu sou mais fisioterapeuta, porque na verdade eu não tenho uma formação para ser professor (doc 6).

Eu já estive numa época que eu tinha muita dúvida do que eu era. Quando iam convocar professoras eu pensava: não sou professora sou nutricionista. Tinha uma época que tinha uma grande interrogação. Agora, [...] me considero mais professora (doc 7).

Como se pode ver, existe a ambiguidade de papéis, na medida em que alguns professores consideram a importância de ambas as identidades para o exercício da docência, ao passo que outros ainda não se consideram docentes.

Esta questão apresenta vários itens para serem analisados: o sentir-se só profissional da área, o sentir-se professor, sentir-se os dois, a dúvida sobre o que, afinal, é, e o fato de não ter tido as disciplinas pedagógicas conduzem a que não se sinta professores.

Apenas uma professora se considera professora: *Eu me considero professora. Mais professora do que enfermeira. Porque eu gosto de ensinar as pessoas a serem melhor, não só ensinar o conteúdo que vai instrumentar a pessoa a ser um profissional, mas também o conteúdo da convivência, da ética, do ser correto. Eu gosto disso (doc 3).* Ao analisar sua trajetória profissional se identifica que durante a graduação ela teve formação pedagógica.

Observa-se também que, dos dez professores que participaram do questionário e da entrevista, sete tiveram sua formação na própria instituição. Na verdade, está assumindo uma segunda profissão, a de ser professor universitário nos próprios cursos nos quais obtiveram sua qualificação profissional.

Quando questionados sobre como realizam sua prática docente, pelo fato de não terem uma formação pedagógica, os docentes dizem que o fazem de uma forma espontaneísta, como fica claro em suas falas:

[...] me espelho nos melhores professores e nas minhas atitudes quando era estudante para compreender e me relacionar com os alunos (Doc 2);

[...] acaba-se tomando por base para a prática docente as experiências com os professores na graduação. Em função de, na área da saúde não haver um preparo para a docência é comum eleger um modelo. o que particularmente eu fiz, segundo o que julguei ser o mais eficiente para seguir desenvolvendo as atividades de docência (doc 6).

Procuro me espelhar em professores que tive no mestrado, suas formas de envolver o aluno em suas próprias experiências de trabalho (doc 1).

[...] acredito que isso se deve principalmente ao meu perfil, o gosto pelo estudo, pela pesquisa, que a graduação proporcionou e que influencia diretamente na prática docente (doc 10).

As expressões *me espelho, eleger um modelo, as experiências com os professores da graduação*, revelam uma prática intuitiva, permitindo deduzir que a formação docente acontece como um processo proporcionado pela prática profissional. Quando interrogados sobre seus saberes docentes, os professores apontam saberes da prática ou da experiência, ou seja, os saberes construídos na experiência profissional fundamentam a competência docente.

Os saberes provindos da prática são os saberes experienciais, como Tardif (2002, p.48) denomina *o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém de formação nem de currículos*. Estes saberes são se encontram sistematizados e representam a forma a partir da qual os professores interpretam e orientam sua prática cotidiana. Eles constituem a cultura docente na ação. Neste trabalho fica claro que o professor da área da saúde aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte, intuitivo, autodidata ou seguindo um modelo daqueles que foram considerados, *bom professor*.

Ressalte-se que essa visão do conhecimento, instalada no mundo ocidental quase que hegemonicamente, está calcada no paradigma dominante conforme Santos (2002^a), demarcado por uma posição positivista/mecanicista de conhecimento e de mundo, na qual a neutralidade e a quantificação são marcas. O conhecimento torna-se algo pronto, acabado, coisificado e separado do processo de construção pessoal dos sujeitos envolvidos no ensinar e aprender- professor e acadêmicos.

Saberes da formação inicial e continuada: A formação de professores é entendida, conforme Marcelo Garcia (1999) como uma área educativa de *práxis*. A esta área educativa será dedicado um olhar investigativo para conhecer os processos, nos quais os professores aprendem a ensinar e desenvolvem seus conhecimentos profissionais com o objetivo de promover avanços na aprendizagem dos estudantes e na qualidade de ensino.

A área educativa implica num processo contínuo de formação profissional, que envolve dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, desenvolvido em contextos históricos, culturais e sociais diversificados, assim como em diferentes comunidades de aprendizagem, constituídas pelos seus pares e pelos estudantes.

Segundo Tardif (2002), a formação para a docência pode se iniciar no período em que o professor ainda é aluno, denominado período *pré profissional*.

Para ele, esse período também contribui para a aquisição dos saberes docentes pelos professores, além das outras diferentes fontes de aquisição:

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes dos saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (TARDIF, 2002, p.64)

[...] todos os saberes que eles (os professores) adquiriram durante a vida inteira e que podem partilhar com um grande número de indivíduos, desempenham um papel no ensino (TARDIF, 2002, p. 218)

O processo de formação do professor, constituído desde a formação inicial até a formação continuada e de um conjunto de situações que, interligadas, configuram a profissão docente, é, sim, um importante caminho para profissionalizar o professor, possibilitando-lhe permanente desenvolvimento profissional. Esse percurso formativo tende a levar o professor, caso esteja consciente de seu papel, a encontrar sentido profissional em sua própria formação e ação docente. Trata-se, na verdade, de um processo formativo contínuo, no sentido de possibilitar a formação como algo processual.

A fase inicial ou formação inicial representa o período de preparação formal do acadêmico em uma instituição específica, na qual poderá adquirir competências e conhecimentos necessários ao desempenho na profissão. É o momento em que está sendo preparado para compreender a profissão que irá exercer. A formação inicial antecede a profissionalização docente e compreendê-la demanda um olhar ao contexto histórico e formativo do professor. Alguns problemas são comuns em sua formação, como disciplinas com conteúdos fragmentados e técnicos, desequilíbrio entre teoria e prática, despreparo de professores para entender o cotidiano escolar, currículos enciclopédicos. Podemos constatar na fala dos professores ênfase quanto à formação recebida ter um caráter exclusivamente disciplinar.

Ao serem questionados sobre se o curso de graduação forma base para a docência, dos dez professores que responderam os questionários, oito declararam que lhes deu essa base. Desses, apenas duas responderam: *tive formação em licenciatura e, portanto a oportunidade de experiências e prática docente na academia, em disciplinas e também nos campos de estágio, na prática da enfermagem (doc 3) e o curso de biomedicina foca*

muito a parte científica e a carreira acadêmica (doc1). Os outros dois ao responderem explicaram:

O curso de graduação apenas forneceu a base do conhecimento, o aprofundamento do conhecimento deu-se com a prática diária de trabalho associando a busca do real conhecimento teórico nas especializações (doc 2);

[...] na base, na época, tínhamos pouquíssimas disciplinas de formação geral, a grande maioria eram disciplinas específicas com enfoque técnico e muito mais voltado para a construção do conhecimento [...] (doc 8).

Quando o professor refere que sua formação inicial *forneceu a base do conhecimento*; que o curso *instigou a vontade de buscar o conhecimento, proporcionando a característica de investigar e estudar sempre*; *oportunizou monitorias e execução de atividades de auxílio aos alunos*, conforme Tardif (2002, p.69), entende-se que são provenientes da formação, têm como fonte a instituição e são adquiridos na trajetória pré-profissional. Segundo ele, são saberes disciplinares. Também, se percebem nas falas concepções teóricas diferenciadas. Quando uma entrevistada diz: *forneceu a base do conhecimento*, e a outra *instigou a vontade de investigar e estudar sempre*, as docentes estão falando de lugares diferentes: uma se volta mais para o processo de ensino-aprendizagem, sem contemplar a concepção de que a pesquisa pode estar imbricada no ensino; a outra, pela sua trajetória de ensino com pesquisa, contempla ambos os aspectos, de modo que, a articulação do ensino e a pesquisa fazem parte do seu trabalho.

A formação continuada representa as ações e estratégias de desenvolvimento profissional dos professores. Nessa fase, já na experiência como professor, acontece o amadurecimento profissional e intelectual, pois o docente tem condições de refletir sobre seu fazer na medida em que o desenvolvimento profissional vai se efetivando.

No depoimento do (doc 5), sobre a formação continuada, quando coloca: *é indispensável para a atualização dos conhecimentos, pois recentemente concluí o mestrado e percebi a grande quantidade de novas informações que obtive, as quais devem ser repassadas aos alunos*. Esta é uma fala representativa da necessidade da continuidade dos encontros para estudo para a compreensão da importância de se ter uma dimensão avançada do conhecimento. As informações e o repasse dos conhecimentos não precisam ser

buscados apenas na academia, pois a tecnologia avançada facilita que se tenha acesso a isso. Contudo, trazer a realidade para dentro da sala de aula e, com base nela, produzir conhecimentos, trabalhar o ensino a partir da pesquisa e da extensão, é diferente e exige do professor não só o conhecimento específico e técnico, mas uma visão social. Especificamente na área da saúde, é possível fazer um trabalho interdisciplinar e indissociável entre ensino pesquisa e extensão.

Além da formação continuada por meio de estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado), Nóvoa (1992) Schön (2000) apontam outras formas de ação formativa que possibilitem acompanhar o desenvolvimento profissional dos professores em seu cotidiano de ensino, já que o mestrado e doutorado pouco ou nada oferecem em termos de formação pedagógica.

Na formação inicial e no início da docência podem surgir dificuldades, como a ausência ou, mesmo, a fragilidade nos aspectos pedagógicos, como a presença, do imprevisto. Assim com a formação contínua o docente poderá ter maior consciência de seu papel de formador. Nesse momento, o trabalho formativo, aliado aos estudos teóricos, permite-lhe compreender o campo pedagógico norteador de seu exercício profissional e, assim, realizar uma prática pedagógica mais eficiente. O encadeamento entre a formação inicial, formação contínua e prática docente permitirá o desenvolvimento social do docente, levando-o à construção de sua identidade profissional e à melhoria à qualidade da educação.

Considerando que o processo formativo é um conjunto de situações que, interligadas, configuram a formação docente e que, no contexto produtivo, à medida que o professor vai desenvolvendo sua aprendizagem, vai tomando consciência de sua profissão, num processo que se soma à sua formação inicial. Esse processo, se realizado de forma contínua, no sentido de possibilitar a formação como algo processual, é importante caminho para profissionalizar o docente, possibilitando-lhe permanente desenvolvimento profissional.

Tardif (2002), esclarece, que, nos saberes pessoais dos professores, a família, o ambiente de vida são fontes sociais de aquisição do saber, e, a integração no trabalho docente acontece não apenas pela história de vida, como também pela socialização. Na questão dos *saberes pessoais dos professores*, ao ser perguntado aos docentes na entrevista, se tiveram ou não alguma influência, familiar ou não, para exercer a profissão de professor o doc 3 referiu que:

Acho que eu não recebi influência de ninguém. Pelo contrário, na época que eu escolhi ser enfermeira a minha mãe era professora e o magistério vivia numa crise Então eu escutava sempre ela dizer que ser professora não era bom, que eu procurasse outra profissão. E aí eu fui ser enfermeira. Só que a prática da enfermagem também é educadora. Então tem a proximidade. E quando eu cursei a faculdade eu tive a formação em licenciatura. Isso me incentivou.

É possível considerar que houve influência de alguém na decisão, tanto que optou por enfermagem. Em síntese, a influência de alguma coisa ou alguém assim como o ambiente familiar podem contribuir para a escolha profissional. Na verdade, essa escolha pode se configurar nas mais variadas situações, dependendo do estímulo recebido pelos sujeitos e de suas relações aos desafios surgidos.

No processo formativo, principalmente em algumas áreas do ensino superior, nem sempre andam juntos o que Tardif (2002) define como *saberes da formação profissional*, ou seja, os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos. Nesses saberes estão presentes os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Nos saberes profissionais, os pedagógicos são relevantes para essa investigação, por estar presente a formação pedagógica, na qual está pautada a compreensão que os docentes entrevistados possuem acerca da relação entre o campo teórico e a ação docente. Com relação a isso, os docentes pesquisados mencionaram a importância dessa formação para o exercício da prática docente.

Sinto falta da 'base' pedagógica, tanto que já procurei cursos voltados a esta área e li alguns livros sobre Piaget. [...] para resolver algumas situações, motivar os alunos, aprender novas metodologias de ensino (doc 1);

É fundamental, pois nossa função na docência é formar cidadãos conscientes e críticos no meio onde vivem para assim tornarem-se agentes de mudança (doc 2);

Sobre a formação pedagógica, acho fundamental, pois vivemos um momento de muitos desafios no processo ensino-aprendizagem, em que é necessário ter uma postura acolhedora, estimuladora, incentivadora, ao mesmo tempo que, disciplinada e organizada (doc 3);

A formação pedagógica precisa ser muito prática, com ênfase na comunicação, lingüística, elaboração de aulas, interação com os alunos, metodologia de ensino(doc 4);

A formação pedagógica é essencial para a formação do docente que sabe ouvir e rediscutir decisões com seus alunos (doc 5);
É fundamental uma vez que é necessário uma instrumentalização sobre o que é o processo de construir o saber e de como trabalhar isso (doc 6);

O mais importante da formação pedagógica acredito que seja do docente se perceber como facilitador do conhecimento (doc 7);

Acho que é muito importante. Não tive essa formação, mas acredito que teria contribuído muito para melhorar a qualidade das aulas, avaliações (doc 8).

Cada professor apresenta sobre o assunto uma concepção iluminada por suas próprias histórias de vida pessoal/profissional, experiências, referenciais de formação, considerando importante o que entendem serem os saberes pedagógicos necessários à docência e por isso de fundamental importância porque, segundo eles, vai colaborar para a qualificação da prática.

Vejamos o que diz o doc 4:

no mestrado a gente tinha que apresentar bastante em seminário e isso fez com que eu desenvolvesse mais para conversar. Eu fiz uma disciplina de formação pedagógica só que o meu professor era totalmente moderno, era totalmente contrário ao professor dar aula expositiva. Ele sempre dava alternativas diferentes pra gente passar o conteúdo, como fazer pesquisa, etc... Aí foi mais uma discussão.

A formação pedagógica eu fui ter na especialização e no mestrado que daí sim, a gente foi discutir pedagogia, foi discutir forma de passar este conteúdo, diferentes tipos de aula. Tive disciplinas tanto na especialização como no mestrado. Que daí ali sim, no caso, eu comecei a conviver mais o que é o professor orientador, o que é o professor em sala de aula, o que o professor pesquisador. Estes diferentes conceitos de aula, estas diferentes estruturas de aula que daí me abriu a visão para mudar a minha aula. (doc 6)

Sobre a docência no ensino superior, alguns docentes declaram:

A maior parte foi voltada para a atuação em laboratórios clínicos (doc 1);

A minha formação acadêmica foi voltada para a área específica, sem ênfase na docência (doc 5);

Basicamente para a pesquisa científica em pesquisa básica (doc 8);

Foi só para mais para laboratório, senti falta de disciplina voltada para a área pedagógica (doc 3);

E outros:

A formação *stricto sensu* além de se voltar para a formação específica, sem dúvida forneceu subsídios teóricos necessários para desempenhar tal função (doc 2);

Também para a docência em função das monitorias que me oportunizaram trabalhar com os alunos (doc 6);

Possuo especialização em docência no ensino superior (doc 7)

Krahe (2007) reafirma as respostas apresentadas pelos professores ao expressar que *nós professores universitários somos, em grande número, ou até maioria ainda, frutos de uma educação baseada na racionalidade técnico/instrumental (p.34)*. Contudo, para darmos conta das demandas apresentadas pela sociedade contemporânea, segundo a autora, *só abandonando a racionalidade técnico/instrumental e assumindo a prático/reflexiva será possível o ideal de formação de profissionais da educação autônomos, críticos e reflexivos (2007, p. 35)*. Se não houve a formação pedagógica necessária para o exercício da profissão, é necessário que estes docentes busquem uma saída condizente com a responsabilidade de seu trabalho para a formação de profissionais.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o professor pode construir ao longo do seu percurso pessoal e profissional os saberes pedagógicos considerados essenciais na docência universitária e que esses saberes estão constituídos de conhecimentos e competências que dão sentido à docência. Para embasar o trabalho desses professores ainda estão presentes os saberes curriculares, disciplinares e da experiência, que são mobilizados no espaço da aula através da interação que se estabelece entre o professor, o estudante e o saber.

As fontes dos saberes pedagógicos são diversas. As instituições, tanto do ensino básico quanto do superior, que eram tidas como o único local privilegiado para a transmissão do saber pelo professor e que detinham todo conhecimento a ser repassado para o estudante, sofreram mudanças, tendo seu papel questionado principalmente na atualidade, quando, mais não detêm o monopólio do saber. De fato, surgem outras fontes de aquisição do saber, consideradas legítimas a que o professor universitário recorre, como por exemplo, os meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornais, vídeo, revistas especializadas, computador); a participação em eventos, como congressos, encontros, cursos; a troca de

experiências com colegas de trabalho e a vivência profissional, visto que os saberes pedagógicos vão sendo incorporados à formação do professor ao longo do seu percurso pessoal e profissional.

Conforme Tardif (2002), *o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira pessoal e profissional (p.21)*, no contexto de sua profissão e da sala de aula eles utilizam vários saberes que muitas vezes não são elaborados por eles, pois são oriundos de lugares sociais anteriores à sua carreira, contudo integram a profissão docente.

Pode-se dizer que a formação para a docência universitária foi considerada, historicamente, como uma atividade menor. A preocupação do ensino era com o bom desempenho e o treinamento profissional, uma vez que se acreditava que essa atividade poderia ser realizada por qualquer pessoa que soubesse realizar bem determinado ofício. *Acreditava-se (como alguns ainda hoje acreditam) que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11).*

Posteriormente, com a crescente aproximação das universidades ao modelo humboldtiano, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas. Assim, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os estudantes de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, como repetição do que já houvesse sido realizado por outros.

Em segundo lugar, também decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente hoje se concentram, na produção acadêmica destes professores, ou seja, ensino e pesquisa são, na maioria dos casos, atividades concorrentes. Por conseqüência, como os critérios de avaliação permeiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acabou sendo alimentada no meio acadêmico, durante muito tempo, comprometendo, dessa forma, a almejada indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão.

É possível, portanto, concluir que a prática usual nas universidades concorreu, e muitas vezes ainda concorre, para essa desvalorização do ensino, atribuindo, valores díspares para as duas atividades (ensino e pesquisa). O doc 1 reforça essa questão ao referir que sua formação continuada foi *mais voltada para a*

atuação em laboratórios clínicos. Acredito que o enfoque maior foi voltado para a pesquisa. Senti falta de disciplina voltada à área pedagógica. Ou como o doc 5: Minha pós-graduação teve ênfase maior na pesquisa não havendo grande incentivo para a docência, e também o doc 9, a ênfase foi para a pesquisa no laboratório. As disciplinas que tivemos não trouxe questões de docência. Da mesma forma o doc 10 assim se expressa: a importância foi a pesquisa de laboratório e a preocupação era com o aprofundamento dessa pesquisa. As disciplinas eram voltadas para isso também.

Na mesma linha, outro professor relata que sua formação não lhe deu sustentação para a docência:

[...] todo o enfoque era voltado para a pesquisa e produção científica. A disciplina Docência no Ensino Superior foi ministrada por uma professora da área específica do curso e a preocupação dela era principalmente quais conteúdos que teriam que ser trabalhados e não a forma de como era passado, tempo de aula, discussões políticas, sociais e culturais desse conteúdo, etc (doc 8).

Por outro lado, alguns professores compreendem que seu curso de pós-graduação *stricto sensu* forneceu-lhes base para docência e para a pesquisa, conforme o seguinte relato:

Para as duas. Em sala de aula, no aprimoramento de métodos pedagógicos. Na pesquisa foi o ponto de partida para incluir nas ações pedagógicas uma prática investigativa para a produção de conhecimento (doc 3).

Sim foi extremamente importante para ambas. Sobre a docência, era monitora de nosso orientador nas aulas práticas de Biologia Molecular. Sobre a pesquisa, tínhamos de ser auto-suficientes e orientar alunos da graduação, o que nos enriqueceu em disciplina, criatividade, responsabilidade e auto-suficiência. A pós-graduação foi a experiência de maior importância e contribuição para a minha carreira profissional (doc 4), As duas, pois trabalhou de forma coesa a pesquisa e oportunizou disciplinas como metodologia do ensino superior, prática pedagógica que me ajudaram a entender melhor o processo da docência (doc 6).

As duas. Minha pesquisa foi sobre alimentação rural, tema não muito explorado, o que fez com que tivesse buscar subsídios teóricos inclusive em outros estados. O contato com outros docentes, diversas áreas, proporcionou-me uma relação de troca de conhecimentos que está sendo fundamental em minha conduta profissional (doc 7).

Na fala dos professores se percebe que poucos tiveram disciplinas que promovessem a reflexão sobre a docência, porém, outras atividades realizadas no decorrer de seus estudos contribuíram para o processo de formação pedagógica, como reafirmado por Tardif (2002), sobre as várias fontes dos saberes docentes. Finalmente, observa-se a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Neste aspecto, apesar de a formação do professor para o ensino superior não estar regulamentada por curso específico, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham no mínimo 30% de seus docentes titulados, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), *indica o fortalecimento desta como o lugar da formação docente*.

Como se sabe, a pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – em áreas distintas da educacional, - caso da área da saúde -, está voltada para a formação de pesquisadores em seus campos específicos de conhecimento, e não à formação de professores, o que significa que para esses profissionais não são dadas as condições institucionais para a docência. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190-196) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos distancia-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar.

Considerando as diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que não é difícil compreender por que um reconhecido pesquisador, que produz contribuições significativas aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e, conseqüentemente, por que os programas de pós-graduação não garantem, necessariamente, melhoria na qualidade docente. Como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, ao participarem desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, secundarizando o desenvolvimento das características necessárias para o processo de ensino.

Assim, pode-se perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente à realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência, ou seja, a qualificação oferecida por estes, do modo como estão atualmente estruturados,

possibilita aos professores a titulação, porém maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento nos campos específicos do conhecimento, mas, sim de reforçar a necessidade de se criarem meios que permitam o diálogo com outros campos do conhecimento nas dimensões epistemológica, pedagógica e política.

Ao se referir aos motivos que o levou a ser professor, o doc 4 citou que *o interesse surgiu durante a graduação, uma vez que fui bolsista de iniciação científica junto a alguns doutorandos que ministravam aulas em cursos de graduação*. Outro entrevistado, doc 3, apontou *a afinidade com a pesquisa e o interesse em pesquisar*. Essas falas mostram claramente a pesquisa como forte motivadora para a profissão de professor. Contudo, ao ingressar numa universidade de pequeno porte, como a Unicruz, onde ainda não há *stricto sensu* mas se faz pesquisa, embora sem história consolidada de produção em pesquisa, o professor acaba deixando de aproveitar sua capacidade de produzir e de ocupar o espaço para fazer pesquisa de sua prática ou de produzir a partir da prática.

É importante ressaltar que os próprios pós-graduandos criticam o despreparo pedagógico com que iniciam seu trabalho em sala de aula. Ainda a respeito da falta de preparo pedagógico dos professores universitários, constata-se a maioria dos mestrados e doutorados acadêmicos são oferecidos em universidades públicas, nas quais há ênfase na pesquisa. Todavia, grande parte dos professores nelas formados irá lecionar em instituições de ensino superior bastante diferente daquelas onde foram titulados. Dessa forma quando chegam a estas instituições muitos têm dificuldades para realizar a transição do mestre ou doutor formado com ênfase na pesquisa.

Para compreender melhor o caminho formativo, (doc 6) diferencia os momentos formativos ocorridos entre sua graduação e pós-graduação. Na sua concepção a base de conhecimento técnico para atuar no mercado alicerça-se na graduação. Na pós-graduação o profissional amadurece e desenvolve o senso crítico para lidar com o conhecimento. Nas suas palavras, *o que a gente acaba fazendo no futuro é que com a formação, com a vivência da pós-graduação, do mestrado, tu acaba tendo algumas disciplinas e algumas orientações que acabam melhorando a tua prática (doc 6)*.

Nóvoa (2008) defende para os programas de formação desenvolvam *famílias de competências - saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber*

analisar e saber analisar-se -, que são essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação (p.228). Segundo o autor, os docentes constituem-se, ao mesmo tempo, como *objetos e sujeitos* da formação. Salienta também que no trabalho de reflexão individual e coletiva têm condições de apontar meios necessários para o desenvolvimento e aprimoramento profissional.

A formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação continuada que essa identidade vai se consolidar. Em outras palavras, constitui-se num processo por meio do qual o docente vai construindo saberes e formas que lhe possibilitem produzir a profissão. Nesse sentido, os saberes profissionais são componentes desse processo e podem estruturar a prática e garantir uma boa atuação como profissional.

Analisar as questões sobre como ocorre o despertar para a profissão docente, como os professores foram formados, como conseguem perceber relações entre a experiência como estudante e sua atuação enquanto professor, se a formação inicial oportunizou a base para a docência no ensino superior, o que a pós-graduação oportunizou de base para a docência e para a pesquisa, a importância da formação continuada, reforça-se a esperança de se encontrarem pistas que permitam pensar sobre as razões para a escolha profissional, bem como a construção e a trajetória profissional como docente.

Ao encerrar esse item fica um encaminhamento para a conclusão o qual aponta que a própria escolha profissional pela docência superior se dá pela identificação do aluno – graduação e pós-graduação – via saberes experienciais e saberes disciplinares. Esses mesmos saberes fazem eco na formação do saber dos docentes entrevistados. Na continuação da análise veremos, se são, como são mobilizados no exercício da docência.

4.2 Situações pedagógicas que qualificam a prática

Nas situações pedagógicas que qualificam a prática dos professores da área da saúde da Unicruz, construídas e circunscritas a partir de documentos institucionais e das respostas dos informantes nos questionários e entrevistas, as

informações analisadas levaram à identificação de dois momentos: situações externas e situações internas no universo das práticas pedagógicas.

Nas situações externas dou uma ideia do trabalho realizado para pensar o rumo da instituição por meio das discussões sobre o planejamento, e nele, o Projeto Político-Pedagógico Institucional -, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico dos Cursos analisados, as diretrizes, bases curriculares e as atividades articuladas com a comunidade e identifiquei duas outras categorias: a primeira é os desafios enfrentados; a segunda, do isolamento à construção coletiva.

Nos aspectos internos procuro destacar a gestão da aula, através do currículo trabalhado, da prática pedagógica, da aula como espaço de aprendizagem.

4.2.1 O Planejamento, uma construção possível

Planejar o processo educativo é nortear o trabalho a ser desenvolvido adequando-o a cada realidade educativa. Para isso, o planejamento educacional torna-se necessário, tendo em vista as finalidades da educação, como instrumento básico para que o processo educativo desenvolva uma ação num todo unificado, integrando os recursos e direcionando toda ação educativa. Somente com a elaboração do planejamento se pode estabelecer o que se deve realizar para que as finalidades possam ser atingidas. Sem o planejamento não é possível estipular metas e, sem metas, os objetivos da educação não são alcançados. Planejar é tomar decisões, mas essas decisões não são infalíveis. O planejamento sempre está em processo, portanto, em evolução. Não é estático, mas dinâmico, de modo que podem ser redefinidos os objetivos.

Nesse sentido, o objetivo de planejar o Projeto Político-Pedagógico, tanto institucional quanto do curso, é que seja um documento que explicita um posicionamento a respeito de sociedade, de educação e de ser humano e que assegure o cumprimento de suas políticas e ações. Os projetos, os planos de trabalho e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos, devem ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica *que garantam uma formação*

global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal. (VEIGA, 2004, p.16).

Os desafios enfrentados: A Universidade de Cruz Alta precisou superar alguns desafios na construção coletiva de seu Projeto Político-Pedagógico Institucional. O primeiro desafio foi, ainda enfrentando uma crise muito grande, conforme já relatado, em 2005, o de reestruturar a instituição. A reestruturação, em 2006, passava pela construção do Projeto Político Pedagógico Institucional, a ser realizado de forma coletiva. Após terem ficado quase um ano sem receber salário, mesmo assim trabalhando normalmente, sem prejuízo para o processo de aprendizagem do acadêmico, com uma comunidade regional inteira voltando seu olhar para a instituição, os professores que permaneceram continuaram mostrando sua força de vontade, comprometimento e responsabilidade com o trabalho.

Tendo presente que o Projeto Político-Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, em razão da sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão, objetivos gerais e específicos, e que sua fundamentação deve expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da educação superior em face da nova conjuntura globalizada e tecnológica; ao mesmo tempo deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional.

Começou-se, então, a desencadear uma discussão sobre a importância e necessidade do Projeto Político-Pedagógico Institucional, pois tal ausência provocou uma mobilização institucional para sua constituição. A discussão do Projeto Político-Pedagógico era urgente. Era necessário explicitar as posições da instituição a respeito do *ser humano*, da *sociedade* e sua relação com a *educação*. Também, junto com a comunidade acadêmica, selar o compromisso da Universidade de Cruz Alta com as políticas e estratégias da instituição para atingir suas finalidades e objetivos.

O PPPI, além de ser uma exigência legal, tornava-se uma exigência institucional, tendo em vista que a Unicruz precisava ter seu rumo definido e o

[...] Projeto Político-Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos MEC/CONAES. Brasília. Fev. 2006 p.35

Nesse sentido, em maio de 2006 deflagrou-se o processo de reflexão para definir uma direção, com uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente e voltado para o cumprimento de sua função social como instituição comunitária. Esse trabalho está explicitado na fala dos professores quando apontam:

[..] foi um momento muito difícil e tivemos que superá-lo. Parece que realizarmos o trabalho do projeto pedagógico institucional deu novo ânimo, porque parecia que estávamos enxergando uma luz no fim do túnel. Quando tu fazias os encontros conosco e com os alunos e nos questionava qual era o rumo que queríamos dar para a Unicruz, - nós, os funcionários, os alunos, a comunidade acadêmica e a comunidade regional, - parecia que aquilo mexia conosco. Ouvi no meu grupo, e outros professores também falavam sobre isso, que tínhamos que ter essa responsabilidade para com a instituição (doc 9).

Planejar é, sem dúvida, importante no trabalho docente, mas planejar com base em discussões, reflexões representa um desafio para a instituição e é fundamental para o desencadear de ações participativas e coletivas. O planejamento coletivo possibilita ir além de um procedimento constituído apenas pelo fazer pelo fazer e desencadeia um processo de produção de conhecimentos, de (re)invenção do trabalho coletivo e de discussão acerca das questões fundantes da ação docente.

Do isolamento à construção coletiva: O PPPI institucional tem como propósito buscar um rumo, uma direção, de forma intencional, com um sentido explícito e um compromisso definido. (VEIGA, 2004, p.13) Ao construí-lo coletivamente, a instituição tem o compromisso de vivenciá-lo coletivamente. Essa intenção coletiva precisa ter presente o que esse planejamento representa para a instituição. Precisa ter a clareza de que é uma proposta política *no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade* pedagógica porque define as

ações educativas e as características necessárias [...] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p.13). Deve ser visto como um processo permanente de reflexão e discussão na busca de alternativas à efetivação dos propósitos e intencionalidades da instituição.

A fala do (a) doc 1 encaminha para a importância dessas discussões:

Eu me lembro que em 2006, quando comecei a trabalhar aqui, vocês já estavam fazendo o trabalho do PPPI. Mesmo assim participei de vários encontros, e a partir daquelas discussões retomamos o nosso PPC, para podermos reconhecer o curso. Vejo essas discussões como extremamente importantes. As vezes temos essa dificuldades de pensarmos a Universidade como um todo, pois nossa tendência é pensar primeiro nos nossos cursos (doc 1).

Entretanto, a construção do PPPI não foi uma tarefa fácil na Unicruz, porque o envolvimento coletivo exige discussão, reflexão, síntese e tomada de decisão com toda a comunidade acadêmica. Mas foi uma tarefa possível, ainda que com o trabalho de mais de um ano. Esse resultado mostrou o cenário do ensino superior, o contexto da instituição, apontando as suas possibilidades e potencialidades, bem como os fundamentos, princípios, objetivos, políticas e diretrizes. E o que cabe ressaltar neste processo foram as reflexões desencadeadas e as mudanças ocorridas na forma de pensar e agir de vários professores da instituição, conforme relato acima.

Chama atenção, pelo relato dos professores pesquisados, a dificuldade em olhar para a Universidade como um todo. Muitos dos professores tinham a ideia de que a Unicruz era constituída pelos cursos, os quais trabalhavam de forma isolada. Essa idéia é marcada por um dos professores quando relata:

[..] uma coisa muito forte que me marcou foi quando num encontro tu falou que, naquele momento, precisávamos pensar a instituição como um todo e não só nos nossos cursos. Isso foi importante, pois não tínhamos essa prática. Acho que, entre outras coisas, definirmos quais os princípios que queríamos perseguir. Foi muito pedagógico para todos (doc 8)

A mudança para a ideia de pensar a instituição tornou-se mais clara na implantação dos Centros de Ensino³³, a partir de 2008. Desenvolveu-se, então, uma maior articulação entre os cursos da mesma área do conhecimento e, conseqüentemente passou a haver um maior envolvimento dos professores com o centro.

Após a construção do projeto institucional, os docentes iniciaram a revisão os projetos de cada curso. Na área da saúde, nos cursos que fazem parte da pesquisa, foi feita a retomada dos mesmos e estudos do que poderiam qualificar em cada PPC, portanto, o Projeto Pedagógico do Curso na Universidade de Cruz Alta, pensado pelo seu colegiado, acontece num movimento dinâmico e os encaminhamentos apresentados são de que estejam coadunados com o PPPI. Dentre os professores partícipes da pesquisa todos trabalharam no repensar da proposta pedagógica de seu curso, conforme os relatos a seguir:

[...] quando eu iniciei meu trabalho na universidade o PPC estava pronto. Retomamos novamente e com a tua ajuda nós melhoramos muitas coisas. Fiz os encaminhamentos e as discussões com os professores e hoje podemos dizer que o PPC representa o curso. Temos um diferencial que são as ênfases do curso (doc 1).

[...] eu trabalhei nestas discussões. Foram vários encontros e num deles discutimos novamente aquela palestra que tu fizeste no ano passado sobre o conhecimento. Retomamos para podermos pensar o que realmente queríamos, qual a ênfase que daríamos ao curso (doc 4)

[...] em 2006 nós retomamos o projeto do curso e acabamos diminuindo as horas e também o tempo para 4 anos e meio. Foi um processo interessante mas difícil porque nenhum professor queria perder disciplinas nem as suas horas. Ficamos um pouco centrados nisso (doc 6).

[...] olha professora, rever todo o curso e diminuir em torno de 500 horas não foi fácil não. Primeiro o grupo teve que se conscientizar de era preciso fazer por tudo aquilo que já discutimos. Depois teve a questão de diminuir que disciplinas? No final acho que ficou bom, acrescentamos os seminários e serviu para que o grupo pudesse estudar sobre o perfil, o egresso, as avaliações [...] (doc 7)

³³ Os Centros de Ensino se apresentam constituídos da seguinte forma: Centro de Ciências da Saúde que engloba os cursos de Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária e o Curso Tecnológico de Curta Duração em Cosmetologia e Estética; Centro de Ciências Agrárias e da Terra constituído pelos cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Química e Matemática; Centro de Ciências Sociais e Aplicadas pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Direito, Serviço Social e Turismo; Centro de Ciências Humanas e Comunicação com os cursos de Pedagogia, Letras, História, Dança e Comunicação Social.

[...] retomamos sim. Eu participei de alguns encontros, não todos. Foi apresentado para nós e fizemos algumas discussões. Discutimos a questão dos egressos, do perfil, do estágio. Pensamos a base com algumas disciplinas diferentes pelo momento que vivemos hoje, por aquilo que a nossa comunidade precisa (doc 5).

As considerações apresentados pelos pesquisados trazem dois aspectos interessantes a serem analisados. O primeiro é o que representa o estudo e a retomada do Projeto Político-Pedagógico. Ao se encontrarem e discutirem sobre o projeto, muitos saberes se evidenciam, porque o professor, para fazer as reflexões, precisa retomar questões específicas do curso, ao mesmo tempo em que precisa olhar para o seu entorno e verificar as necessidades do contexto regional. Quando discutem a ênfase do curso, o perfil do egresso, a avaliação, eles retomam todo o processo de andamento do curso.

Outra questão é a dificuldade de alguns professores em compreenderem que um curso não representa apenas as disciplinas que ele ministra, mas que precisa ser pensado no todo, tem que ter um fio condutor, ou seja, tem de ter presente o que se quer para esse curso e o contexto em que está inserido. A importância desse trabalho está evidenciada na fala do docente (5) ao dizer que *sim, importante isso. Para a formação, o perfil do aluno que a gente deseja é importante. Assim como o perfil do professor que vai trabalhar com este aluno.*

É preciso considerar que, apesar da diversidade de caminhos para a construção de cada PPC, não poderá haver entre eles distinção hierárquica, pois ambos têm de se constituir como um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES. É evidente também que deverá deixar o espaço para o cultivo da prática científica, bem como para o diálogo interdisciplinar.

Em termos de estratégias, a retomada dos PPCs representa uma forma de consolidação dos cursos oferecidos, repensando o trabalho político e didático-pedagógico das disciplinas e revisão anual das ementas, intensificando a inter-relação teoria-prática e a realimentação do processo ensino-aprendizagem, por meio da reflexão, análise e crítica, possibilitando a construção de novos saberes e do pensamento crítico e independente.

Em síntese, os desafios enfrentados, a saída do individualismo para construir os projetos num processo coletivo de trabalho, proporcionou um movimento de reflexão, análise e tomada de decisão, e desencadeou a mobilização e a constituição, principalmente, dos saberes experienciais por terem sido produzidos *concretamente numa rede de interações* (TARDIF, 2002, p.50).

4.2.2 O Currículo como proposta de formação profissional do estudante

Nas convergências temáticas encontro duas categorias que explicita o currículo, como proposta de formação profissional do estudante, e desencadeia o exercício da reflexão e envolvimento coletivo, apresentadas a seguir.

A contextualização do conhecimento: Acontece através da construção do PPPI, PPC e o currículo, este como elemento constitutivo do PPC, que devem ser elaborados, analisados e avaliados respeitando-se as características da organização acadêmica da IES e da região onde está inserida conforme preconiza a legislação em vigor. Na Unicruz, após a construção do PPPI e do PDI, começou-se a trabalhar com os cursos para que retomassem seus projetos pedagógicos, tendo presente a proposta da instituição. Em relação a essa construção, um dos professores participantes da pesquisa faz suas considerações:

No começo deste ano e no final do ano passado eu trabalhei nestas discussões. Também fizemos a revisão de ementas. Pensamos no plano de ensino. A gente tentou colocar/fazer uma integração maior entre as disciplinas. Foi isso aí que eu fiz. No currículo da disciplina - é que em algumas coisas que a gente não pode mudar, que é exigido pelo MEC – mas a gente procura sempre colocar mais práticas, fazer umas atividades diferentes, para planejar as disciplinas (doc 5) .

Quando a professora fala nas exigências do MEC, quer colocar sobre as Diretrizes Curriculares que precisam ser respeitadas nas decisões tomadas pelos cursos. Esses saberes curriculares estão colocados de maneira formal e precisam ser levados em conta no trabalho a ser feito.

No Brasil a política adotada para a implantação das DCNs nos cursos de graduação, cumprindo, assim, com o espírito da LDB, propõe a flexibilização dos currículos dos cursos superiores, ultrapassando o modelo de currículo mínimo.

Por outro lado, as Diretrizes, definindo os princípios amplos da formação de cada área do conhecimento, e nesse particular, da área da saúde, tanto podem possibilitar a autonomia curricular de forma a permitir uma organização criativa das propostas pedagógicas dos cursos que fazem parte da investigação, como podem assegurar a manutenção do monopólio sobre os saberes e instrumentos necessários apenas a uma lógica de mercado. Ao mesmo tempo, a flexibilização curricular, apresentada nos cursos estudados de 2001, para Nutrição e Enfermagem, de 2002, para os cursos de Farmácia, e de Fisioterapia e 2003, para Biomedicina, permite a possibilidade de autonomia da IES, do próprio acadêmico, assim como, a pertinência dos conhecimentos sociais, culturais e científicos propostos pelos currículos dos cursos.

Batista e Batista (2004), em relação à questão, acrescenta:

No âmbito dos cursos da área da saúde, um dos condicionantes mais impactantes têm sido as diretrizes curriculares. Ao inovar trazendo um perfil comum à área, elas sinalizam que os currículos de graduação devem atentar para a questão da humanização e da ética; do aluno como sujeito do conhecimento; da problematização como estratégia metodológica privilegiada; da integração dos currículos com o Sistema Único de Saúde (SUS); da educação permanente como instrumento em um contexto de tantas e tão significativas transformações econômicas, políticas e educacionais (p.21).

Dessa forma, as diretrizes projetam um ensino superior em saúde mais sintonizado com as demandas sociais, exigindo dos professores nova postura em relação ao ensino-aprendizagem. Essa postura se configura em uma perspectiva mais reflexiva e traz um novo cenário para o exercício da docência.

As Diretrizes apresentam as idéias básicas a serem seguidas, e a LDB, lei nº 99394/96, acentua o princípio de autonomia universitária e, conseqüentemente, possibilita a gestão e a organização de ensino, da pesquisa e da extensão pertinentes às necessidades no âmbito nacional e regional.

O Parecer CNE/CES n 67/2003, como referencial para as DCNs dos cursos de graduação, orienta:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das pedagógico habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente; 2. propor uma carga horária mínima em horas que permita flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; 3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos[...]; 4. contemplar orientações para as atividades de estágios e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar ; 5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação (p.4).

Observa-se que os cinco cursos que estão sendo investigados têm como pontos comuns a definição do perfil do egresso: *formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, profissional com compromisso social e responsabilidade com a cidadania, voltados aos aspectos sociais e culturais, atenção à saúde de acordo com as necessidades da região, capacidade de resolver situações-problemas de saúde/doença e a prevenção e recuperação em saúde. As competências e as habilidades gerais são apresentadas de forma comum a todas as profissões: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação e liderança, administração e gerenciamento, e ressaltam também a necessidade e importância da educação permanente.*

Por sua vez, as competências e habilidades específicas de cada curso apresentam algumas características comuns: *competências técnico-científicas, ético-políticas e sócio-educativas contextualizadas, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe e a multi, a inter e a transdisciplinaridade.*

De acordo com o Ministério da Saúde e da Educação (2006):

O perfil do profissional de saúde definido nas diretrizes curriculares é de um indivíduo com formação generalista, técnica, científica e humanista, com capacidade crítica e reflexiva, preparado para atuar, pautado por princípios éticos, no processo de saúde/doença em seus diferentes níveis de atenção. Enfatiza-se a perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania (MS; MEC, 2006, p.13)

Com exceção do Curso de Farmácia, as outras Diretrizes Curriculares da área da saúde indicam conteúdos necessários para a formação através das grandes áreas do conhecimento como: Ciências Biológicas e Saúde; Ciências Humanas e Sociais, e acrescentam áreas específicas à atuação do profissional.

Com relação aos estágios, todas as Diretrizes dos cursos pesquisados indicam um percentual de carga horária de 20%. Além disso, estabelecem como pontos comuns a construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso; a definição das atividades complementares de cada um dos cursos, a articulação com a saúde; ênfase na *promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde*. Os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). além de definir conteúdos e áreas do conhecimento mínimas para a organização curricular e estágios, propõem que a avaliação de ensino seja pautada nas habilidades e nas competências definidas para cada área da formação.

Dessa forma o cenário de formação de profissionais da área onde se constrói a análise dos pareceres e resoluções, que definem suas Diretrizes Curriculares, assume o princípio da flexibilização presente na LDB, e, ao mesmo tempo, apresenta uma estrutura comum a todos os cursos em relação às competências e às habilidades a serem construídas, indicando as áreas de conhecimento que poderão organizar e compor a organização curricular.

Pode-se dizer que na Unicruz a comunidade acadêmica está tendo essa clareza e utilizando essa flexibilização curricular como possibilidade do exercício da autonomia da IES, pensando e redimensionando os currículos numa perspectiva participativa e emancipatória. Até porque só tem sentido a flexibilização se a instituição a tiver como princípio norteador de seu PPC, onde possa atender à necessidade de um conhecimento universal e, ao mesmo tempo, preservar a identidade institucional, local e regional. .

Na instituição, entre os fundamentos construídos pela comunidade acadêmica nos encontros pedagógicos, que fazem parte do PPPI -2007, o currículo se apresenta

[...] integrado e articulado de forma inter e transdisciplinar e em ações concebidas a partir de uma visão de mundo, de ser humano, de trabalho, cultura e educação. Um currículo que tenha como princípios atitudes que qualifiquem o fazer humano [...] que, na diversidade que marca as conceituações e práticas disciplinares, é possível identificar pontos comuns: o sentido da relação a valorização da história de diferentes sujeitos/disciplinas envolvidas, o movimento do questionamento e da dúvida, a busca por caminhos novos na superação de problemas colocados no cotidiano, a ênfase no trabalho coletivo, nas parcerias e no respeito às diferenças (p.31).

Sobre o significado da palavra “currículo” na sua etimologia a partir do latim -, é *caminho, trajetória* -, e Sacristán (2000, p. 15) - reforça que [...] *o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui a educação escolarizada [...]*. Nessa perspectiva, a Universidade de Cruz Alta está perseguindo essa concepção com a construção do conhecimento de forma contextualizada social e historicamente, de modo que o egresso desenvolva uma atividade profissional ética, comprometida com o desenvolvimento, com a sociedade, tendo como base a competência onde estão contemplados os aspectos técnicos da formação profissional, bem como conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanistas necessários à formação do sujeito – profissional e cidadão.

Essa possibilidade está evidenciada na fala dos entrevistados

Nós sempre achávamos que no nosso curso a quantidade de horas representava a qualidade do mesmo. Hoje, inclusive pelo Enade vimos que pode não ser isso. Naquela reunião da Câmara³⁴, na hora fiquei chateada com o teu questionamento e inclusive com a concordância dos colegas. Agora acho que como nós pensamos a base curricular vai ficar muito melhor, tem muito mais a ver o perfil do estudante que queremos. O grupo está motivado (doc.10).

³⁴ Reunião da Câmara refere-se à Câmara de graduação e Legislação, vinculada a Vice-Reitoria de Graduação.

[...] a nossa proposta de curso está voltada para a área social, para a comunidade. Então assim como existe outros cursos voltados para outras áreas, nós aqui, desde o início, a gente levantou como necessidade fazer ações voltadas para comunidade, em benefício à comunidade, a população (doc. 7). [...] estou sempre conduzindo as minhas aulas nesta relação do social, do econômico, da condição do sujeito, de como ele pode se desenvolver (doc.2)

Pode-se dizer que currículo na universidade representa a tradução social, cultural, intelectual e histórica dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Os conhecimentos científicos, tecnológicos e técnicos relativos às diferentes áreas profissionais representam parte desse todo.

A organização da universidade como um todo: gestão, estrutura organizacional, relações de poder, definições em relação ao ensino, pesquisa extensão – expressa a concepção de currículo e o paradigma que orienta suas ações e decisões. O currículo expressa o projeto de cultura e de ensino superior, concretizado pelos projetos constituídos pela instituição, pelos conhecimentos culturais, intelectuais e formativos produzidos e disseminados, bem como pelas práticas pedagógicas e avaliativas adotadas.

Estruturar o currículo de um curso significa manifestar compromissos e crenças acerca das funções que o ensino, cumpre em nossa sociedade; implica, por um lado, as possibilidades dos acadêmicos de construir conhecimento e, por outro, a forma como obtê-las. Todo o esforço para a construção de um currículo está voltada para a formação do acadêmico, para o que se quer deles como profissionais.

A decisão por esta ou aquela disciplina, por este ou aquele conteúdo a integrar currículo significa aderir a um modo de entender o mundo e qual conhecimento é válido para este mundo. A seleção de conteúdos é processo no qual múltiplas regras e mediações sociais e individuais se inter cruzam, com as contradições e conflitos próprios das organizações humanas e com o profissional que queremos formar.

O cuidado que devemos ter também é que as disciplinas não sejam estruturadas de forma hierárquica, como se algumas fossem mais importantes que outras; é preciso ter a compreensão dos significados atribuídos às disciplinas e do currículo em relação ao contexto institucional e socioeconômico onde está situado. Nesse sentido, os cursos de Farmácia, Biomedicina, Enfermagem e fisioterapia, através do colegiado do curso, estão estudando e estruturando uma nova proposta

de matriz curricular tendo em vista as reflexões apresentadas acima. Duas questões estão sendo analisadas: a primeira em relação ao número de horas em cada como forma de se adequarem a legislação e a segunda em relação ao currículo como um todo e às disciplinas a partir do foco que se quer para cada curso no contexto da Universidade de Cruz Alta.

Na verdade, o currículo estruturado em disciplinas é ainda um meio para se cultivar o trabalho isolado do professor, pois cada disciplina existe independentemente das demais. Em função disso, o caminho das instituições junto a seus cursos, nelas incluída a Unicruz, é estudar e repensar essa prática buscando um currículo articulado, que dê conta do que se apresenta no Projeto Político-Pedagógico. Este trabalho poderá ser realizado, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos, juntamente com seu Coordenador e demais professores, encaminhando a discussão do grupo e estar, junto ao colegiado, analisando e discutindo as ementas a partir da proposta do curso.

Quanto ao NDE, é importante explicitar que, em 2009, por uma imposição legal (MEC/Inep), previsto no *Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (2008)*, mas sem portaria específica, foi implantado o Núcleo Docente Estruturante, cuja função é *representar um conjunto de professores composto por 30% do corpo docente, de elevada formação e titulação, contatados em tempo integral e parcial, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso. Apesar de o glossário apresentar o conceito de NDE de forma mais genérica, na dimensão dois, referente ao corpo docente, discente e corpo técnico administrativo, do instrumento de avaliação dos cursos, declara que, para a IES atingir o referencial mínimo de qualidade, conceito três, é necessário que, os docentes que constituem o NDE tenham *stricto sensu* e que, destes, 50% tenham título de doutor e destes 40% atuem ininterruptamente no curso.*

Isso representa dificuldades para as instituições, em especial, para a Unicruz, em razão da saída de muitos doutores, por realizarem concursos em instituições federais. Mesmo assim, a instituição está cumprindo com o quesito por acreditar que este núcleo possa auxiliar no trabalho realizado pelos cursos, dando vida ao projeto pedagógico e tendo em vista uma melhor qualidade para o ensino.

Portanto, com relação ao currículo pensado na universidade, algumas questões devem ser foco de trabalho a ser encaminhado pelos cursos. A primeira é a concepção de universidade explicitada no PPPI e no PPC, distinguindo-a, com

base na definição apresentada por Chauí (1999), como *instituição social* ou como *organização*. A partir do posicionamento assumido, conforme Moreira (2005), é preciso que nos perguntemos: *ossos currículos têm-se voltado a formar técnicos especializados ou para formar profissionais comprometidos com a democracia e a justiça social? Como o propósito de formar pode e deve nortear o currículo (p.10)*. Isso representa garantir nos currículos a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para que a Universidade de Cruz Alta possa ter qualidade acadêmica, ao mesmo tempo em que tem compromisso social.

Ao encerrar a discussão, o encaminhamento conclusivo mostra que a definição, pelos docentes, do currículo a ser trabalhado, tendo em vista a contextualização do conhecimento e o perfil do aluno, se manifesta pelos saberes curriculares. Nesse processo, os saberes experienciais também se evidenciam, a partir da decisão assumida pelo coletivo dos professores, em relação aos aspectos sociais, culturais, históricos, intelectuais do currículo, que podem garantir uma postura diferenciada em relação a formação dos profissionais da área da saúde.

4.2.3 A Prática Pedagógica, uma ação construtiva

Se o currículo congrega experiências, práticas, teorias, e, portanto, congregam todas as ações da instituição, a prática pedagógica deve dar vida a essas ações. Nóvoa (2008) apresenta *três famílias de competências* que deverão fazer parte da formação dos professores e, conseqüentemente, ser transpostas para a sua prática pedagógica: *saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se (p.228)*. Segundo Nóvoa, com esses elementos o professor torna-se *objeto e sujeito* da sua formação e, assim, tem a possibilidade de, ao realizar individual e coletivamente uma discussão, reflexão e/ou análise, vivenciar uma prática pedagógica, no ensino, na pesquisa e/ou extensão que contemple as transformações que se processam na sociedade e que interferem no dia a dia do seu trabalho.

Dificuldades e facilidades: Ao relatarem sobre as primeiras impressões no início da docência e as facilidades e dificuldades de quando começaram a trabalhar, os professores assim apresentam:

A minha primeira dificuldade foi me colocar na postura de professora, assim. Porque eu sempre fui estudante e de repente tu tá no outro lado,... da sala. Aí, talvez aí,... da noite para o dia tu tem que assumir uma responsabilidade, tu tem que ... a gente tem que saber como falar com as pessoas, o relacionamento com as pessoas muda, esta a tua postura e até tu conseguir se encaixar: [...] Eu tive um pouco de dificuldade no começo porque achei muito difícil preparar as aulas, muito demorado, eu não sabia o grau de complexidade que eu ia abordar. A maior dificuldade minha foi essa. Olha e sobre a facilidade, eu sempre fui muito comunicativa, sempre me dei muito bem com as pessoas.

[...]. Então eu acho que nesta questão de relacionamento eu sempre me dei muito bem com os alunos (doc 4).

Bom, acho que as dificuldades principalmente no preparo das aulas Quando a gente está iniciando não imagina quanto trabalho dá: o preparo, a busca de material, a pesquisa diária, né... o preparo de aulas práticas, a própria busca por atualização em congressos, em artigos científicos, em livros novos e atualizados, junto aos colegas que já trabalhavam, acho que essa é a principal dificuldade. [...]. A gente fica três, quatro dias preparando, para que em uma manhã consiga dar aquela aula. Tem a demanda do final de semana, pois não tem como ser professor só na universidade, tu acaba levando para casa. Acho que a principal dificuldade é esta, o comprometimento com o tempo. Tem a responsabilidade do que se está ensinando porque o acadêmico vai levar para vida. E facilidades eu tive no contato com os alunos, não tenho dificuldade de trabalhar com uma turma. Eu acho que a principal facilidade é esta (doc 1).

Quando eu iniciei, a dificuldade maior era a questão de tu não ter o material.

[...] de estruturar a sequência da aula.

[...] tu estruturar o raciocínio até para que a informação possa ficar mais clara e conseguir ser absorvida.

[...]. Eu acho que a dificuldade maior foi esta. Estruturar um pensamento lógico, uma estrutura racional naquela aula para que facilitasse aos alunos entenderem e aprenderem

[...] um pouco de insegurança, de repente, é muito mais fácil de despejar o conteúdo e ir embora do que tu se estruturar neste sentido. Das facilidades eu peguei as ementas das disciplinas e eu peguei o material dos antigos professores e em cima do material deles eu comeci a montar o meu. A facilidade que eu tive foi um ponto de início. Eu já tinha mais ou menos uma sequência eu só precisava adaptar para mim e melhorar o que tinha que ser melhorado. Então foi esta a facilidade maior que eu tive (doc 6).

Os depoimentos transcritos ressaltam como maior dificuldade *a preparação das aulas e colocar-se com postura de professor*, o que evidencia a falta de formação pedagógica já apontada pelos entrevistados. Ainda, dos dez professores que fizeram parte da pesquisa, metade, deles antes de iniciar ou terminar o *stricto sensu*, passou a trabalhar com a docência, o que pode ter contribuído para essas dificuldades, pois saíram da graduação e iniciaram a docência.

Por outro lado, a prática cotidiana, como percebido pela fala do professor;

[...] eu não sabia o que e como abordar as coisas para os alunos perante o grau de complexidade porque no início eu não tinha aquele *feedback*, eu não tinha idéia do que eles sabiam. As vezes eu passava uma coisa muito simples ou as vezes eu trabalhava de forma muito complexa. Só convivendo com os alunos, aquela intuição, pra ter aquele retorno de como os estudantes estão captando o que tu tá falando e o grau de dificuldade que eles estão achando (doc 8).

A fala do(a) docente mostra que a profissão, além de favorecer o desenvolvimento de certezas obtidas através da experiência, permite uma postura reflexiva sobre os saberes formais, dando-lhes significação. Os professores não rejeitam os saberes formais; pelo contrário *eles o incorporam a sua prática retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p.53)*. Junto com esses saberes, considerar o ambiente de trabalho e possibilitar ao professor reinterpretar seus saberes, constituídos no decorrer de sua formação, ao mesmo tempo em que os articulam com suas vivências, implica desenvolver uma prática situada e apoiada em saberes ressignificados e oriundos do contexto. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), não há modelos ou experiências a serem aplicados na profissão de professor. Ele deve se referenciar em sua experiência, partindo de um processo de reflexão, tanto individual quanto coletivo, que leve a uma autocrítica salutar. A utilização de suas experiências docentes anteriores, positivas ou não, é um primeiro passo para se tornar um profissional da educação que, diante das exigências atuais de sua atuação, constrói ações que possibilitem sua autonomia.

Considerar como parte da prática pedagógica o ensino articulado à pesquisa e/ou à extensão no dia a dia dos profissionais da instituição ainda é tarefa complexa pela dificuldade que temos de transitar por esse caminho com clareza e segurança.

Compreender as possibilidades que a realidade apresenta por meio de questões cotidianas que podem ser inseridas na aula e, a partir daí, investigadas constitui ainda um caminho a percorrer na universidade.

Entre as dificuldades e facilidades os professores, ao se referirem às questões da entrevista referentes à pesquisa, ou, mesmo, à articulação ensino, pesquisa, extensão, assim expressam:

Sim, a gente pega tópicos. Pegamos por exemplo o colesterol, a gente pega enzimas hepáticas e aí a gente cria. Enzimas hepáticas: quando se quer trabalhar com uma determinada droga e quer saber se aquela droga tem pato-toxicidade. Então o que se faz: intoxica um rato com esta droga e depois a gente vai medir estas enzimas hepáticas. Só que daí quando os alunos estão fazendo os experimentos e eles começam a ver que os resultados dão alterados eles vão ter que ir atrás verificar por que os resultados estão alterados, eles começam a visualizar os sintomas; os resultados bioquímicos, como correlacionar. Quando realmente eles pegam as coisas nas mãos eles gravam mais. Eu acho que a prática é a mais importante, a pesquisa é mais importante porque faz com que o aluno vivencie (doc 4)

Depende da disciplina. Tem disciplinas que são muito técnicas, que é muito difícil trazer pesquisa ou de trazer extensão. Mas as disciplinas que em uma questão mais ampla ou que envolvem mais um contexto geral de saúde é perfeitamente possível. Até a gente organiza atividades, a gente faz visitas a postos de saúde, faz visitas a outras instituições, a gente monta – em cima até mesmo dos artigos – a gente vai formulando questões de pesquisa (doc 6).

Olha, com muito esforço. Porque o aluno vem para universidade ele quer o diploma muito rápido e a nossa profissão é uma profissão muito técnica. Eu aprendi e tenho este viés na pesquisa e tento colocar a pesquisa e as vezes eu sou taxada como chata. Mas eu consigo sempre. Das minhas disciplinas, eu já saí com trabalho, com proposta de trabalho para os alunos como: “Há isso aqui é motivo para nós fazermos uma pesquisa”. Eu estou discutido em sala de aula: “Oh! Isso aqui dá uma pesquisa”. Estou sempre vendo e eu entendo que a pesquisa é importante para a nossa prática profissional. Estou sempre fundamentando as aulas e fortalecendo este pensamento apesar dos alunos serem contrários – a grande maioria não deseja, até porque não sabe a importância da pesquisa na prática. Eles têm dificuldade em aceitar esta proposta. Mas eu estou sempre brigando. Eu luto por isso (doc 3).

Eu vejo isso, que dá para associar o ensino com a pesquisa. Na nossa área não existe pesquisadores, ou melhor, pesquisas em grande quantidade como a gente vê nas outras áreas. Então qualquer coisa que a gente levantar a realidade, de qualquer comunidade, de qualquer população, de qualquer grupo sobre questão alimentar é relevante para a gente e pode se fazer pesquisa (doc 7).

Segundo Chizzotti (2004, p.103-106), o ensino precisa apoiar-se na pesquisa e só vai ganhar significado novo quando propicia o prazer de descobrir, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, esclarece dúvidas e orienta as ações a pesquisa. O que precisa ficar claro ao professor é que a pesquisa não supõe só laboratórios, meios tecnológicos, verbas, mas uma também uma atividade cotidiana que procura compreender de forma abrangente, atos, fatos e a realidade e o contexto onde estiverem inseridos. Exercícios de investigação, não estão distante da atividade cotidiana e podem servir para conjugar atividades regulares com algumas formas de pesquisa.

Apesar da dificuldade que ainda se enfrenta em conciliar ensino com pesquisa o docente precisa ter clareza da necessidade de um ensino que se fecunde de pesquisa, pois ela poderá determinar a prática dos professores se for capaz de auxiliar na análise da prática cotidiana e reorientar a ação do professor.

Tendo presente a fala dos professores, é possível constatar que a prática não pode ficar reduzida à comprovação da teoria ou à sua execução normativa. A prática constitui a sustentação e a possibilidade de recriação da teoria. Esse trânsito prática/teoria/prática, no território do ensino universitário requer a pesquisa como princípio educativo – a dúvida – para questionar o conhecimento sistematizado – oficialmente institucionalizado – no enfrentamento com a leitura da realidade, na superação da extensão como afetividade assistencial e *lócus* isolado do ensino e da pesquisa.

Veiga (2004) coloca que aprender a pesquisar deve fazer parte do cotidiano da instituição educativa e principalmente da sala de aula. Segundo ela, a ação educativa é precedida por algum tipo de investigação e que esta é feita com o objetivo de produzir conhecimento.

Nesse sentido, o papel do professor é criar condições para que os estudantes aprendam a pesquisar, investigando temas relacionados à sua formação, motivando e instrumentalizando os acadêmicos para que assumam a experiência educativa como fonte de conhecimento. Conforme se observa, ainda permanece o desafio de ter a pesquisa como princípio educativo na prática do ensino da graduação, por apresentar muitas vezes como dificuldades para sua concretização.

Um ensino é indissociado da pesquisa e da extensão, ou seja, *um ensino na perspectiva da produção do conhecimento* por todos os envolvidos, não fazendo da universidade um *lócus* de ensino e aprendizagem só para o acadêmico. Ao contrário

faz, da prática docente na universidade momento de constantes construções, gerando, assim, o desenvolvimento profissional para àqueles que lá estão. A extensão deixa de ser, assim, meramente uma atividade para se tornar um campo sociocultural onde a universidade se insere e no qual intervém para aprender e para ensinar, *recriando teorias, criando novas teorias, e, sobretudo, fazendo das salas de aulas, aulas vivas* (MASETTO, 1998).

Um depoimento importante é o de Doc 5 sobre a sua concepção de pesquisa e a mudança que teve de processar, porque na Unicruz a concepção de pesquisa é outra em relação à área que ela estuda:

[...] sobre a questão da pesquisa. Quando eu iniciei, eu não me sentia preparada para trabalhar com uma pesquisa aqui porque a pesquisa que eu estou acostumada a trabalhar é diferente. A Unicruz tem uma visão mais social, então a pesquisa tem que estar voltada mais para o social, diferente da que eu utilizava antes. Era dentro de um laboratório, eu trabalhando com meu orientador e com algum aluno e agora aqui não, aqui tem que relacionar com a sociedade em si para trabalhar o perfil que a universidade deseja.

O que a professora aponta está presente nos documentos oficiais da Universidade de Cruz Alta, em cujas diretrizes relacionadas à pesquisa apresenta *a preocupação com o bem comum, um dos elementos integrantes das linhas de pesquisa da Instituição, exige que a mesma se insira na comunidade como forma de desempenhar sua função social e contextualizar os assuntos abordados* (PPPI-2007, p.51). A fala da professora é significativa porque comprova que essa mudança ocorre após o seu ingresso na Universidade, onde está sendo construído o projeto. Isso reforça duas questões: a primeira que a participação nas discussões e decisões compromete o sujeito que dela participa; a segunda, que reforça a nossa construção na caminhada.

A incursão pelos saberes docentes e o como estão presentes na prática pedagógica universitária possibilitam constatar a emergência do aprofundamento dos estudos nessa direção, principalmente ao examinar a lógica que preside a organização dos currículos da instituição, sobretudo os da área da saúde, dentro dos cursos estudados na tese.

Ainda existe a lógica que fundamenta a teoria precedendo a prática, como apontamento para aplicação de conhecimentos; a quantidade de disciplinas numa carga horária excessiva que revela a quantidade, como sinônimo de qualidade; a

organização de disciplinas baseadas apenas em pré-requisitos sequenciais de exatidão, tradicionalmente postos sem questionamento epistemológico e histórico, originado de uma reflexão sistematizada na concepção de curso como uma unidade pedagógica. Enfim, tantas outras questões, entre as quais incluo a formação pedagógica dos professores.

A mudança da prática foi enfatizada por doc 4, desde que iniciou a docência, como também a forma como isso aconteceu.

Eu acho que melhorei bastante. Mas para mim me dar conta disso é só... por exemplo: eu pego uma aula que preparei no primeiro semestre que estava aqui e comparo com uma aula que eu preparei agora, nos últimos semestres ou, as vezes eu vou passar uma aula e eu vejo: Bah! Quando eu dei esta aula esta aula aqui eu podia ter explorado desta maneira e agora eu já estou indo para o caminho diferente e os alunos estão entendendo melhor. Eu acho que melhorei. Acho que tem que ser humilde e ficar sempre procurando, achando o que está fazendo errado e melhorando. Porque é assim né, a gente não nasce sabendo (doc 4).

Nesse sentido, cada vez mais fica clara a ideia de que atuar numa sala de aula na qual, geralmente, a diversidade é a característica predominante exige domínio de conhecimento e de aportes didáticos. Observa-se que os professores pesquisados, aos poucos, vão construindo uma concepção sobre a forma como devem atuar na sala de aula, lançando mão, para isso, do saber experiencial até então vivenciado. De uma maneira geral, seus saberes iniciais são considerados verdadeiros, pois não são confrontados com outros; é o seu conhecimento, sua prática e sua teoria didática fora da sala de aula. À medida que há uma prática reflexiva, uma formação continuada, seja pelo *stricto sensu* ou seja pelos encontros pedagógicos, os docentes vão construindo uma identidade e qualificando a prática.

Percebe-se que muitos professores buscam uma articulação entre o que já sabem e o que ainda não sabem e entre o que já conhecem e o que não conhecem. Isso quer dizer que busca articular saberes e conhecimentos da formação acadêmica com os saberes e conhecimentos da experiência. Na verdade, dentro do papel atual do professor, a busca por um aprimoramento profissional e bem-sucedido deve envolver, além de uma adequada formação teórica e pedagógica,

habilidade específica para fazer com que os estudantes percebam e reflitam sobre a realidade que os rodeia.

Relação professor-estudante: Os entrevistados têm uma consciência crítica de seu papel como docentes do ensino superior, dos princípios que devem fundamentar a sua prática em relação aos compromissos que ela requer. Também nessa consciência, uma propositura do trabalho docente é a busca da construção da cidadania, cidadania capaz de fazer com que o sujeito seja construtor da cultura em suas múltiplas dimensões. Para que isso aconteça é necessário o posicionamento no âmbito do espaço político, levando-o para a dimensão da ação no trabalho docente. Através da ação e do discurso estabelece-se a busca pela recuperação do espaço do professor, no qual de se reconhecem como sujeito coletivo e, portanto, político.

Nesse processo a relação com os estudantes se desnuda e os apontamentos dos docentes foram interessantes:

[...] é uma relação boa. Eu sinto que eles são bem receptivos comigo. Existem turmas que são mais fáceis de lidar que outras. Eu acho assim: eu procuro não brigar, ser ponderada – claro que às vezes a gente perde a paciência – mas procuro sempre conversar e minha relação com os alunos é que eu quero passar um pouco mais de humanidade; e não só conhecimento técnico. Porque eu acho que a pessoa o profissional é uma soma de fatores: é o intelectual, é o emocional, é o fator psicológico, é o fator de relação humana. E hoje em dia, a gente não quer profissional técnico, a gente quer uma pessoa completa. O mercado exige isso. E é isso que a gente tenta passar para eles (doc 4).

Eu tenho uma relação muito próxima com os alunos, as vezes eles estão comigo fora de sala de aula, e a gente está falando sobre a saúde, sobre o enfermeiro, sobre a formação. Qual a postura o enfermeiro hoje. Como ele tem que se colocar na sociedade. Tenho discutido muito isso (doc 2).

Sabe-se que a docência tem como objeto a interação humana com, entre e para os seres humanos no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental a relação professor-estudante. Entretanto, por mais que os professores digam que se relacionam bem, questões permanecem. Para onde leva essa interação? Qual o sentido da mesma? Qual a pedagogia que se inscreve na relação pedagógica? O professor reduz ou aumenta assimetria nas relações de poder, na relação com o

estudante, com qual significado e sentido? É pela afetividade, pelo psicológico, pela lógica da disciplina e/ou é pela justificativa moral e ética, cognitiva, lúdica, política e sociocultural?

A relação professor-estudante e ensino-aprendizagem foi historicamente se construindo no debate da didática, ora por uma relação autoritária, disciplinar, ora favorecendo abertura, flexibilidade, com perda ou não dos saberes especializados específicos; ora, ampliando-se num processo de gestão coletiva e democrática dos conteúdos, saberes e práticas; ora articulando o sentido educativo e instrucional dessa relação entre professor-estudante.

Referencialidade do bom professor: As características importantes para um bom professor, segundo o grupo, estão assim definidas:

Eu acho que, primeiramente, o professor tem que se comunicar bem. Segundo, ele tem que ter uma intuição bem forte, um feeling, para saber se aquela maneira que está passando a disciplina, o conteúdo para o aluno, ele está realmente entendendo, está gostando, está se interessando. [...] saber como agir nestas situações. Eu acho que o professor tem que ter um bom conhecimento, tem que fazer bastante pesquisa, não só decorar o que tem nos livros, tem que trabalhar na área dele para ter um enriquecimento.

[...] a pessoa tem que ter uma identidade, tem que saber bem quem ela quer, porque daí as pessoas vão te respeitar. Eu acho que precisa ter uma identidade bem forte e tem que passar os valores humanos. E também tem que ser humano: quer que eles te respeitem, tem que respeitar eles; quer que eles acreditem, tem que ser honesta, tu precisa ser verdadeira, autêntica. Muitas vezes não precisa falar, mas a própria maneira de agir te revela, eles vão se espelhar (doc 4).

Eu acho que o professor tem que ser disciplinado. Ensinar o aluno a ser responsável. Tem que ensinar conteúdo. Tem que fazer com que o aluno tenha vontade de pesquisar, vontade para aprender. O professor tem que ser um motivador dentro da sala de aula. Motivar o aluno a estudar. É um desafio (doc 5)

Um bom professor tem que ter uma visão bem geral. Tem que fazer uma análise com a realidade hoje, com o que está acontecendo no mundo. Dentro da nutrição a gente vê que tu precisa saber os problemas que está vivendo – a questão da fome, da pobreza, das condições, da própria produção de alimento. O professor hoje tem que ter uma relação com a vida. Não pode ficar só dentro do conteúdo porque tudo está mudando. Desde que eu me formei, coisas que eu aprendi, hoje são completamente diferentes (doc 7).

Vale ressaltar nas considerações dos professores a *comunicação* e o *conhecimento* do professor, a *pesquisa*, a motivação do aluno para a aprendizagem e a *visão* do docente sobre a realidade do mundo, da região e da localidade onde estão inseridos.

Destaco sobre o *bom professor* nas reflexões de Cunha (1992), de que o ambiente de onde se originou a pessoa do professor tem influência direta em seu comportamento. O aspecto humano, principal influência da formação pessoal também conta como ponto primordial na formação e conseqüentemente na idéia de ser *bom professor*. E, conforme a autora, não há receita específica ser esse professor.

Ainda referentemente às questões colocadas sobre ser *um bom professor*, uma das implicações nessa relação é a emocional, porque os professores se apresentam no dia a dia, no espaço de trabalho, carregados de afeto, e sentimentos diversos. Por isso, os *docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as "comunidades locais"* (NÓVOA, 2008, p. 229).

Com referência a esse *bom professor*, uma das questões apresentadas no questionário semiestruturado foi que enumerassem, por ordem de importância de um a quatro (um como mais importante), a seguinte questão: Para ser professor competente na contemporaneidade, você deve. Dos dez professores, sete colocaram a mudança de postura quanto a função do ensino, não sendo mero transmissor do conhecimento e dois deles colocaram essa questão em terceiro lugar. Nas outras questões: ter uma formação e profissionalização baseadas na exigência de preparo reflexivo ao invés de técnico; possuir o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado; compreensão para saber como e quando as tecnologias podem ser aplicadas na educação hoje ficaram divididas entre os outros três por ordem de importância.

Quanto a avaliação, na maioria das vezes, ainda fica restrita a prova, que serve como instrumento de controle. A prova também é uma ferramenta que o professor utiliza para *motivar* os estudantes para estudar. Percebo, então, que a avaliação ainda é tratada como um produto, não levando em conta o processo. Mas a minha preocupação foi a fala de um(a) do (a)s entrevistado(a)s de que não entregava a prova para os acadêmicos para não a venderem para os alunos do próximo ano.

Na sua fala fica evidente essa questão:

Faço duas provas. Uma por bimestre, mais a prova substitutiva. [...] sim, e alguns trabalhos também, para ajudar na nota quando não vão bem nas provas. Mas eu não entrego as provas, porque senão eles vendem para os alunos do próximo semestre. [...] As minhas provas não tem o que mudar muito, o conteúdo é muito específico. Se eu entregar eles ficam passando um para o outro. É difícil. (doc 5)

Como essa questão surgiu na fala dessa entrevistada e, apesar de estar colocada como docente número cinco, foi o(a) último(a) do(a)s entrevistado(a)s. Nos encontros da área da saúde que estão sendo realizados periodicamente com todos os docentes, por curso, o tema da avaliação foi encaminhado como um dos estudos a serem feitos.

Quando perguntados sobre a entrega ou não das provas, percebeu-se que muito(a)s professore(a)s, inclusive entre eles alguns que faziam parte do grupo de pesquisados, também não as entregavam, porque consideram que a prova é do professor e também porque, segundo eles, os alunos comercializam as provas. Outra questão levantada foi sobre o professor ter a prova para comprovar quando do pedido de revisão.

Na verdade, ainda está muito arraigada a avaliação como produto, não como processo. O docente não tem internalizada a avaliação como consequência de um trabalho produzido tanto pelos professores quanto pelos acadêmicos, em conjunto.

Sobre a avaliação Hadji (2001), coloca como reflexão de que na mente de muitos professores e até de muitos acadêmicos, está enraizada a ideia de que a avaliação continua sendo uma medida do desempenho dos alunos. O autor apresenta reflexões fundamentais dos trabalhos sobre avaliação. Conforme coloca, efetivamente

compreende-se que a avaliação não é uma medida (aquisição n 1); que se inscreve em um processo de comunicação/negociação (aquisição n 2), por referência a sua característica essencial: é uma operação de confronto, de correlação entre expectativas e uma realidade (ou, no outro sentido, entre o existente e o desejado ou esperado "Lesne, 1984, p. 132). Essas expectativas são essencialmente sociais. É preciso estabelecer expectativas legítimas, o que nem sempre é evidente ...pode exigir negociações. O julgamento produzido destina-se a atores sócias [...], para quem o que diz nessa comunicação significa muito. [...] Apreciado e não medido no sentido estrito, já que não se trata de medir um objeto, mas de dizer em que medida esse objeto corresponde a expectativas específicas sobre ele. A primeira maneira de pôr a avaliação a serviço dos alunos e, para o professor compreender isso (p.49).

Hadji (2001) coloca também, que é inegável o interesse que devemos ter pela avaliação formadora porque dessa fora, o professor só ganhará privilegiando a auto-regulação, facilitando a apropriação pelos alunos dos critérios de realização e dos critérios de êxito. E isso representa uma prática pedagógica, bem mais que uma prática de avaliação. Essa prática pedagógica deve encontrar seu lugar entre as outras,

Na Universidade de Cruz Alta esse tema merece muitos estudos não devendo se esgotar em um ou dois encontros, mas fazer parte do processo de discussão dentro da Pedagogia Universitária e não ser encarado como um tema em separado, mas como um todo. O PPPI (2007) da Unicruz coloca que a avaliação constitui-se

leitura do contexto [...]. Nesse sentido, não interessa descobrir somente o que os alunos já sabem, mas o que ainda precisam conhecer. É contínua e dialógica, implica interação entre os sujeitos. Em termos de procedimentos, acontece sob forma de seminários, trabalhos individuais, produções escritas, relatórios e sistematizações (p.33).

Nos cinco PPCs dos cursos da área da saúde destaco o descrito sobre a avaliação referente ao rendimento escolar onde são

estabelecidos critérios e procedimentos adequados as diferentes áreas do conhecimento e correspondentes níveis de aprendizagem resguardando a dimensão qualitativa e quantitativa. Desta forma diferentes procedimentos são adotados pelo professor, entre eles: provas, seminários, relatórios, trabalhos de campo, documentários, projetos, atividades que possibilitem avaliar o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem; ou então, cada professor terá garantido seu direito de optar pela forma de avaliação de seus alunos, desde que utilize o mesmo critério para todos avaliados.

Esses são saberes pedagógicos, segundo Tardif (2002) e, portanto, o aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político que possibilite ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes, fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.

Dessa forma, o aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político que possibilitem, pela ação educativa, a construção de consciência numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Segundo as autoras, esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando-se. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las, fazendo parte da formação do professor universitário, já que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, adquiridas como alunos de diferentes professores ao longo de

sua vida escolar e que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não tinham didática, isto é, não sabiam ensinar.

O que muito preocupa ainda é a fala de alguns professores de educação superior de que basta o domínio do conhecimento específico, a prática profissional vivenciada na sua área de conhecimento e certo *dom* para dar aulas. Daí a fundamental importância de se levar o docente de ensino superior, objeto central das preocupações deste estudo, a refletir sobre sua prática profissional.

Ao pensar na sua prática e querer melhorá-la, o professor realiza uma ação que poderá ter consequência no seu desenvolvimento como ser humano político cultural e social. Muitas vezes isso requer que o docente reconsidere valores e descubra novas possibilidades de interagir com o novo.

A partir dos conhecimentos trazidos pelos participantes, a elaboração coletiva produz novos conhecimentos, que vão ajudar na prática individual e coletiva. Esse movimento teórico e prático estimula o diálogo entre o conjunto de conhecimentos, que os participantes, necessariamente, deverão fazer. Cabe aos professores apontar coletivamente caminhos para o enfrentamento das questões que se apresentarem para os cursos e para a instituição.

A relação com a comunidade é uma das questões que fazem parte do PPPI da instituição e sua efetivação se dá, também, pelos seus cursos. A área da saúde é uma das que a possibilidade dessa integração pode se efetivar de forma mais concreta. Mas por outro lado, esse constitui-se mais um desafio, apesar de Nóvoa (2008) colocar como um dilema da profissão do professor ao dizer que, *em nossos dias, todos os discursos insistem na necessidade para os docentes de reconstruir um laço forte com o espaço comunitário (p.227)*. Visto como dilema ou desafio o importante é que a comunidade acadêmica dos cursos da área da saúde compreendam e redefinam o sentido social do seu trabalho na relação com a comunidade, e principalmente através das atividades de pesquisa e extensão.

Alguns cursos já identificaram e conseguem fazer essa articulação do trabalho em aula com a comunidade, mostrando, dessa forma, as possibilidades interdisciplinares que a instituição apresenta como fundamento. Essa constatação pode ser percebida pela fala de (doc 3), quando explicita a relação com os estudantes inclusive em outros espaços de trabalho, nessa interface com a comunidade:

[...] eu participo do Conselho Municipal de Saúde, os alunos também no Conselho. Então há o envolvimento profissional, político e social do aluno. Ele está junto. Hoje, por exemplo, os alunos me dão retorno da avaliação da saúde no município bem positivo. Eles conseguem ter a clareza, "Isso está certo, isso está errado", qual o melhor caminho. E é através desta convivência (doc 3).

Nóvoa (2008) reforça a interação com a comunidade e a situa no processo pedagógico dos cursos como um dos pontos fundamentais a ser superado pelos professores:

Os docentes nunca aceitaram prestar contas de seu trabalho às comunidades locais e seu *ethos* profissional se definiu por "internalização" e não por "externalização" (Nóvoa, 2000). Em contrapartida, em nossos dias, todos os discursos insistem na necessidade para os docentes de reconstruir um laço forte com o espaço comunitário. É um dos principais dilemas que eles devem enfrentar (p. 227).

A liberdade acadêmica, como princípio, e a autonomia universitária, como a sua contrapartida no plano institucional, já constituem um paradigma no sentido de se apresentarem como condições indispensáveis para o desenvolvimento da instituição universitária e da prática dos seus docentes.

4.2.4 A Aula como espaço de aprendizagem

A aula oferece uma estrutura própria, na qual o professor, para dar conta da sua função, articula um conjunto de saberes necessários à efetivação de uma prática situada; ainda reserva para ele um contexto repleto de indeterminação, identificada pela multiplicidade de ações. Na construção da aula, cada docente se envolve com inúmeras atividades em situação de ensino e de aprendizagem específicas, as quais exigem para cada momento uma atuação que atenda à demanda da situação.

A aprendizagem só é possível se houver, sim, o interesse do estudante na aprendizagem, e o trabalho dos professores depende da colaboração deles para que

aconteça o ensinar e aprender. Segundo Nóvoa (2008), *ninguém ensina a quem não quer aprender. [...] não é possível ser um bom professor se não há ninguém que aprenda (p.229).*

Momentos da aula: Considerando que o docente tem em mente evoluir na prática, mas utiliza maneiras diferentes de agir, revelando o seu estilo profissional, a prática é reorganizada ao ser processada pelo pensamento, contendo características próprias de cada professor. Assim, o movimento dessa prática parece ser determinado pela visão de conhecimento/instituição e de ensino/aprendizagem de cada professor, gerando certezas e intervindo na prática pedagógica. Que contexto delinea o estilo de ensinar próprio de cada profissional.

Para a Universidade de Cruz Alta a aula está definida e é compreendida, conforme expressa o PPPI (2007), como

[...] uma oportunidade de interação entre os sujeitos que, através da linguagem, enquanto meio, produz conhecimento. Os sujeitos da aula são tanto os professores, com os conhecimentos produzidos no âmbito da ciência que praticam, quanto os estudantes com os saberes e conhecimentos que trazem para a aula. (p. 32)

Para o curso de Farmácia a aula apresentada em seu PPC,(2008) é de ser

[...] um dos objetivos de aprendizagem, fundamentais aos cursos de graduação, é o de **aprender a aprender**, ao acadêmico de Farmácia deverá ser possibilitado o desenvolvimento de busca, seleção e avaliação crítica de dados e informação e atividades de práticas laboratoriais que deem suporte à sua futura ação profissional como **agente de transformação da realidade.”(...)**

No curso de Nutrição, pelo seu PPC (2007) a aula deve considerar a realidade constituída, partindo de suas vivências cotidianas e possibilitando a construção de conhecimentos reais (p.23).

Aos professores, quando perguntados como são as aulas, como acontece e por que acontece desta forma, as respostas forma apresentadas desta maneira:

[...] geralmente eu faço aulas expositivas e durante as aulas expositivas eu já vou colocando algumas situações, alguns casos clínicos, pra jogar para a prática. Porque o aluno já vem condicionado a ter aula expositiva. E se ele não tem, não recebe as coisas prontas, muitos não gostam de procurar, de pensar. Acho importante trabalhar bastante com pesquisa. Faço seminários também (doc 4)

A relação que eu tenho de feedback do aluno vai interferir no meu planejamento. Eu não consigo, por exemplo, programar uma aula e aquela aula ser sempre a mesma. Por quê? Porque cada turma tem sua característica, cada aluno tem uma forma de aprendizado. (doc 2).

Eu tenho tentado fazer com que aluno procure o conhecimento através do que eu falo e proporciono a eles. Mas eu não quero ser uma transmissora de idéias ou conteúdos. Então a visão que a gente tem é fazer com que o aluno a partir do que tem de proposta, ele siga em busca do conhecimento. E as minhas disciplinas eu consigo fazer isso (doc 7).

Dentre as questões apresentadas destaca-se na fala dos professores a *aula expositiva x aula prática, divisão da aula em vários momentos, seminários, planejamento a partir das necessidades da turma*. Assim, ganham significado na prática do professor, tornando-se o núcleo central, denominadas por Tardif e Lessard, (2005) de espaço *celular*, na qual constituídas em locais organizados por uma estrutura física, social e normativa onde muitos docentes continuam trabalhando de forma individualista, separados. Quando o professor refere que *utilizei como modelo as aulas que tive na graduação e, também quando eu iniciei na Unicruz, a partir dos encontros pedagógicos (doc 5)*, deixa claro duas questões: a primeira, a importância dos saberes pedagógicos; a segunda, a importância da discussão coletiva pela Pedagogia Universitária.

A sala de aula, ambiente rico em relações humanas, é um aspecto fundante na prática educativa. Sua gestão e a relação entre estudantes e docentes leva-nos a pensar melhor sobre o que realizamos. A atenção à necessidade dos acadêmicos passa pela responsabilidade de ultrapassarmos o simplismo, despertando seu pensamento crítico, para que entendam melhor sua condição humana, *afinal nossa presença no mundo não é a de quem se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história (FREIRE, 1997 p. 54)*.

Cabe ressaltar, na questão da sala de aula, estratégias apresentadas pelos professores: *aulas expositivas, exercícios, seminários, pesquisa*. Em relação às falas dos professores, o que se percebe é ainda a necessidade de se realizar na prática aquilo que se priorizou como importante e necessário nos planejamentos constituídos. A

aula expositiva predomina, seja pela dificuldade dos acadêmicos de realizar investigações, seja pela dificuldade do docente de construir propostas para além da aula expositiva. Muitas vezes a aula expositiva se torna uma tranquilidade ao estudante, porque ele se comporta como um sujeito passivo, e também ao professor, porque pode lhe dar mais segurança em relação ao que vai ser trabalhado, não permitindo que o acadêmico possa adentrar em situações para além do seu saber constituído.

Retomo aqui as considerações apresentadas anteriormente sobre o ser *bom professor*. Neste espaço da aula precisa estar evidenciada a visão geral do professor, não só do conteúdo a ser ensinado, mas desse conteúdo na realidade. Concomitantemente, Tardif (2002) defende que a prática pedagógica através da aprendizagem, de um ambiente favorável a ela e até do próprio domínio do conteúdo leva-nos a entender que o saber pedagógico é de suma importância para o saber específico da disciplina. Assim, afirma que *é verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo (p.120)*.

Esses saberes vão se construindo no dia a dia da aula. Considerando o que colocam o PPPI e os PPCs, podemos ter presente a aula como espaço da pesquisa, porque busca nas vivências cotidianas elementos que se constituem em possibilidades de investigação, assim, construir o conhecimento, que depois poderá ser estendido e difundido na comunidade pela extensão.

As atividades desenvolvidas em sala de aula implicam a atuação do professor e do acadêmico. O desenvolvimento da aula acontece com muita rapidez, num ritmo que impõe ao professor uma atenção constante, manifestada na sua capacidade de ler a trama da aula, fazendo uma articulação com o tempo disponível e com a linguagem de acordo com o nível de conhecimento da turma e, ainda, manter o interesse do estudante. É nesse espaço escolar que os saberes são organizados e reorganizados no sentido de atender à demanda da aula. Podem-se observar essas questões pelo depoimento dos professores:

[...] costumo variar as atividades propostas para que as aulas não fiquem exaustivas (doc 1).

[...] mudo, através da necessidade percebida na hora. Relacionando teoria e prática (doc 2).

[...] procuro dinamizar junto com os alunos, apresento a proposta e peço sugestões. Normalmente divido em aulas expositivas, trabalhos em grupos, simulações, dinâmicas (doc 3).

[...] organizo assuntos teóricos e práticos pertinentes a disciplina (doc 5).

[...] tempo de exposição, contextualização, discussão, fechamento do conteúdo (doc 8).

Está sob a responsabilidade do professor a organização da aula; portanto, ela constitui importante espaço de autonomia dos docentes. E ao se constituir como espaço de autonomia, gera um comprometimento ético e profissional do docente, cuja atitude emerge a compreensão sobre seu trabalho. São juízos de valores que mobilizam e articulam os saberes utilizados na prática e que dão significado às necessidades da turma. Ressalto aqui o encaminhamento que o doc 9 dá ao seu trabalho de aula.

As minhas aulas hoje são muito mais voltadas para a necessidade o aluno. É claro, eu entendo que o aluno tem que ter um conhecimento mínimo na área, mas eu olho muito para ele e procuro observar a forma com que ele consegue aprender (doc.9).

Para garantir esse compromisso, de olhar atento, de perceber as necessidades dos alunos, de considerar a diversidade e de acompanhar o processo de aprendizagem, o docente, com certeza, faz uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica.

Nesse contexto, vale manifestar que a aula protagonizada de forma reflexiva, democrática, participativa, comprometida com a aprendizagem, apresenta indicadores inovadores da prática pedagógica (CUNHA, 2006), visto que docentes e estudantes precisam exercitar o pensar crítico criativo/independente/competente, visando dar sentido, identificar e resolver os problemas complexos do cotidiano de sala de aula e da instituição. Esse exercício de prática requer envolver a comunidade acadêmica do curso na perspectiva da construção dos saberes pedagógico/didáticos orientadores e organizadores da prática na relação com os diversos saberes.

A universidade, em sua perspectiva de prestar um serviço público de educação, independentemente do seu caráter privado, tem por finalidade efetivar, através da docência e da investigação, vários aspectos da ciência, do conhecimento e da tecnologia em prol do desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade.

Segundo Masetto (2003b),

o professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo (p. 31).

O professor precisa ter uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação, e dirigir suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se descola de sua pele no instante em que entra em sala de aula.

Como cidadão, o professor estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, novas proposições visando inclusive abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre tais aspectos na medida em que afetem a formação e o exercício profissional (MASETTO, 2003b, p. 31-32).

Nesse contexto, o autor sugere que a reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas; tratando dos diversos temas selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao acadêmico adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o estudante.

Dessa forma, essas competências do professor formador tratadas pelos autores são conjuntos de saberes significados por estes professores, oriundos de diversos momentos do seu percurso profissional.

Condições de trabalho para a aula: Diante dos posicionamentos extraídos das entrevistas com os professores e sabendo-se que o cotidiano acadêmico é o *locus* em que se adquire a experiência docente é necessário que se ofereçam condições para que o professor possa desenvolver uma prática condizente com aquilo que se defende.

Em relação às condições de trabalho, a universidade de Cruz Alta iniciou o segundo semestre de 2009 oferecendo as condições necessárias e exigidas pela legislação em relação ao regime de trabalho. Segundo o que preconiza a LDB (lei 9.394/96, art. 52), a instituição deve ter, no mínimo, *um terço do corpo docente em regime de tempo integral*. Dos professores lotados na área da saúde 42% deles têm tempo integral, compreendendo TI como a prestação de 40 horas semanais de trabalho na instituição, *nele reservado o tempo de pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Dec. 5773/2006, art. 69)*.

Outra questão, já referenciada anteriormente, é a formação do núcleo docente estruturante - NDE, exigido no instrumento de avaliação institucional externa e encaminhado pelo MEC (2008) para as IES. A Unicruz, através do ato de serviço n° 1/2009, de 14/05/09, instituiu oficialmente o NDE. A partir desse ato e da indicação pelos cursos dos professores que deverão fazer parte núcleo, cada curso deverá ter o seu regimento próprio, que indique o trabalho do grupo. Considera-se importante esse núcleo porque pode contribuir de forma significativa para a qualificação dos processos de trabalho desenvolvidos pelos cursos, principalmente no que tange ao PPC. O núcleo, juntamente com o coordenador de cada curso, é responsável pela construção, (re)estruturação, implantação e acompanhamento das ações do Projeto Político-Pedagógico. A finalidade é que seu trabalho possa se refletir na sala de aula e na prática pedagógica de cada professor.

Ser professor, para os docentes pesquisados, é contribuir para a formação do futuro profissional; é orientar o acadêmico a pensar, a refletir, raciocinar e informar sobre a área do conhecimento relacionada à disciplina; é ter responsabilidade; é ter conhecimento e saber transmiti-lo; é ser afetivo, ser um profissional; enfim, ser professor é gratificante.

A análise do ser professor mostra que os pesquisados assumem posicionamentos em relação a sua prática docente, colocam-se como colaboradores da formação do futuro profissional, orientadores dos estudantes, responsáveis pela formação, detentores do conhecimento e com capacidade de transmissão, auxiliares na produção do conhecimento. Nesse sentido, pode-se conceber a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que existem relações recíprocas entre docente e acadêmico e, destes, entre si em torno da aprendizagem. Nesse contexto interativo de aprendizagem, os colegas da turma também têm um papel importante

Cada docente desenvolve uma concepção própria sobre como os alunos aprendem e desenvolvem práticas de ensino com base nessa concepção. Esta concepção pode considerar ou não os processos individuais na construção do conhecimento e, desta forma, romper ou não com abordagens teóricas que predominavam no passado, segundo as quais todos os acadêmicos aprendem da mesma forma.

É importante salientar a importância de os professores participarem da vida da universidade, do seu dia a dia, e entenderem que a autonomia que lhes é dada não se limita só à sala de aula, mas que no contexto da organização da instituição, nos seus cursos e/ou no Centro da Saúde, se abrem possibilidades para reflexões coletivas, para enfrentamento de ideias, para a organização do espaço de trabalho, entendendo como capacidade de produção. Essas condições sociais e históricas nas quais se exerce a profissão docente devem ser consideradas, porque servem de base para a prática geradora de saberes, que são situados em contextos, como indica Tardif (2002).

A sala de aula é a oportunidade de confrontar teorias e práticas, de reafirmar tradições pedagógicas consagradas por serem significativas, e permite pensar, repensar, construir novos saberes. As dificuldades relatadas pelos professores, muitas vezes estão imbricadas ao fato de que no cotidiano do ofício de ser professor, vários condicionantes surgem nas situações concretas da sala de aula.

Com base nas falas dos professores é possível constatar que a sala de aula é um espaço de referência, *lócus* privilegiado de experiências e saberes. É um espaço de contradições entre teorias e práticas, de relações entre professores e estudantes e do encontro do professor consigo mesmo. Essa tensão entre os limites e possibilidades nos constitui no dia a dia. Posto que a realidade não para, é contínua, é mutável, nesse espaço da sala de aula podemos desvelar nossa identidade,

construindo, desconstruindo, transformando e reafirmando marcas e traços do ser docente.

A gestão da aula é um grande desafio, tendo em vista que cada turma a cada ano apresenta características diferentes, realidades diferenciadas. Outro desafio é o repensar a avaliação como parte instituída do planejamento e da ação pedagógica e como possibilidade de grupos de estudos coletivos, tendo em vista discutir as ementas, os planos de ensino, a ação pedagógica de trabalho e a avaliação formativa.

4.3 Saberes que predominam e as razões do predomínio desses saberes

O resultado da análise mostrou como predomínio os saberes experienciais que se constroem. Os saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Entre os saberes experienciais foram identificadas as categorias relacionadas.

A construção social do saber: O docente cujos saberes são relacionados à sua interação com o mundo é um sujeito com autonomia e identidade, que, constituindo-se processualmente, imprime a quem a responsabilidade sobre seu contexto. Dessa forma, é pela relação com o seu contexto, entre o professor e seu concreto, que vimos ser tecidos os saberes cujas práticas são ricas.

Essa constante interação, geralmente, é vinculada a situações determinadas, que requerem posturas adequadas a elas. Por isso, os saberes de que falamos são situados e personalizados e, de acordo com Tardif (2002), são profissionais. São situados, por estarem na relação diretamente contextual; são personalizados, por estarem sendo incorporados e construídos na relação do professor com sua situação de trabalho, tendo a ver com a experiência desse professor. Logo, os saberes tomados na perspectiva dos professores têm fonte social de aquisição e se integram ao trabalho docente como sendo pessoais, profissionais, escolares e das experiências em aula e na instituição.

Ao entendermos saberes nesta dimensão, compreendemos que sua mobilização na prática docente envolve saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Esta pluralidade é estratégica para o trabalho desenvolvido.

Assim, partindo da concepção de que o saber *é um construtor social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões (TARDIF, 2002, p.223)*, entendo que o docente, sendo um profissional voltado a refletir sobre e na sua prática, possui poder de argumentação, escolha e decisão, responsabilizando-se por seu trabalho e possibilitando mudanças significativas na sua realidade contextual. Retomando uma fala do doc 4 vemos como isso se configura:

[...] acho que melhorei bastante. [...] por exemplo: eu pego uma aula que preparei no primeiro semestre que estava aqui e comparo com uma aula que preparei agora, nos últimos semestre ou, [...] quando dei essa aula poderia ter explorado de outra maneira. [...] tem que ser humilde. Porque é assim né, a gente não nasce sabendo (doc 4).

De fato, nessa fala se evidencia que o professor pode ir construindo seus saberes no decorrer do processo formativo e da prática docente, condição fundamental para dar significado à aprendizagem dos fundamentos que embasam seu trabalho. Apesar de se ter presente que os saberes experienciais não são suficientes para a prática docente, mas fornecem mais certezas às práticas, assim como por terem sido evidenciados pelos pesquisados como saberes recorrentes em seu trabalho, percebo que são eles que predominam no decorrer na minha análise.

Quanto mais a instituição compreende seu espaço como sendo de relações sociais, *nesse ambiente ficamos próximos, eu e os alunos. [...] assim aumenta minha inter-relação (doc 5)*, e valoriza os diversos saberes, como o que coloca um professor *a universidade acreditou em mim. [...] era uma professora transmissora de conteúdos. No decorrer dos anos a minha prática mudou. [...] as pessoas mudaram, a realidade é outra e não podemos desvincular o educando do seu contexto (doc 3)-*, mais os docentes poderão exercer sua criatividade e autonomia no trabalho.

Espaços e momentos de aprendizagens: Nessa categoria, procuro refletir sobre os espaços e momentos de aprendizagens eleitos pelos professores, entendendo-os como variados e diversos, mas que ao serem falados, revelam a prática e à experiência cotidiana; são os saberes da experiência nas várias concepções mencionadas pelos participantes da pesquisa, que vão se construindo no decorrer do processo da prática.

Semestre que vem eu vou tentar ver se consigo fazer uma coisa diferente. É que, às vezes, também, tu fica um pouco limitada devido ao interesse do aluno (doc 10)

Eu consigo fazer esta diferença hoje, que talvez no início da minha profissão eu não conseguia fazer e hoje tenho esta clareza. Se eu consigo dar conta do conteúdo, a hora que eu tenho que parar e conversar com os alunos porque eu vejo que eles não estão sendo produtivos, de tomar uma nova postura. É diferente (doc 2)

Bem. Eu percebo que eu tive um crescimento de tanto tempo de trabalho. Mas eu não me vejo só como professora como uma mediadora do trabalho. Isso é uma coisa que eu leio bastante (doc 7)

Tomando como ponto de partida que o saber docente é social, observo que os espaços e momentos que foram citados pelos professores participantes da pesquisa privilegiam a interação entre os diversos grupos, sejam estudantes, seja reitoria, seja comunidade em geral e colegas de trabalho. Este saber, sendo profissional, resultado da negociação desses grupos e definido não só pelos docentes, é oriundo de fontes variadas e diversas.

Com os questionários e as entrevistas percebe-se a nomeação de espaços e momentos que revelam a interação com os acadêmicos e a experiência como fontes de aprendizagens dos docentes, seguidos das trocas com os pares como ponto importante para a aprendizagem no exercício do trabalho docente.

A turma, a interação com os estudantes, a preparação das aulas são mencionadas na fala dos professores -, *só convivendo com os alunos a gente tem aquele ensait (doc 10)*, ou então, *quando se está iniciando não imagina quanto trabalho dá, o preparo, a busca de material, a pesquisa diária (doc 6)*, ou ainda, *as dificuldades viraram uma grande luta e numa grande conquista (doc8)* -, como possibilidades de aprendizagens constantes. As

influências também se dão, pelo modo de condução da aula, de sua gestão, das estratégias utilizadas, dos momentos em que é interpelado pelos acadêmicos com perguntas e dúvidas.

Ao entenderem a sala de aula como espaço interativo e relatarem que gostam de *atividades práticas que desenvolvam a curiosidade dos mesmos (doc 1), estudo de caso (doc 2), jogos (doc 4)*, os docentes reforçam a minha proposição de tese. Tardif (2002) salienta que, *ao entrar na sala de aula, o professor penetra num ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores (p.118)*.

Também se percebe que os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares são ressignificados e reinterpretados por meio de categorias de seu próprio discurso. Isso não significa que eles não tenham valor ou sejam dispensáveis ao exercício docente, apenas que eles são validados na experiência em relação ao contexto. Assim, centrar a prática docente na relação com os estudantes significa centrar-se na relação com o conhecimento, numa perspectiva, como diz Freire (1997), da curiosidade epistemológica, pois, *sem esta curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (p. 95)*.

Nesse particular, a Universidade de Cruz Alta, a partir da solicitação apresentada pelos docentes, deu continuidade à Pedagogia Universitária, com encontros entre os professores de diversos centros, do mesmo centro e dos cursos, com o objetivo de refletir sobre a prática docente em encontros pedagógicos com os cursos.

Assim, ao participarem da Pedagogia Universitária, onde acontece o exercício constante da reflexão crítica sobre/na prática pedagógica consolida-se a certeza de que o aprender e o ensinar é algo que se prolonga por toda a carreira e que a construção da autonomia acontece com a constituição da identidade que não é adquirida, mas um processo que se tece com as marcas pessoais e profissionais dos docentes.

O PPC do curso de Farmácia com referência ao Programa da Pedagogia Universitária coloca que

Na análise dos resultados da avaliação interna promovida pela Universidade, no que diz respeito ao Programa da Pedagogia Universitária, é referência **para reflexão e adequação permanente** no referido Curso garantindo a permanente ação e reflexão sobre a prática docente e a necessária atualização e revisão de saberes docentes e discentes.

Entre os momentos e espaços importantes apresentados pelos docentes pesquisados está o da construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional, em que estão presentes os saberes da experiência ao considerarem que houve uma mudança na forma de pensar e agir a partir das discussões do PPPI. Também em outras ações revelam que a partir das mais variadas situações tomam atitudes, posturas diferentes, muitas vezes desconhecidas, nas que vão se tornando familiares à medida que surgem e vão sendo vivenciadas. Essas atitudes e posturas vão significando e se tornando saberes da experiência, que tecem a competência dos professores, inclusive diante dos seus pares. Por isso, esses saberes surgidos na/da prática são *não analíticos* e impregnados de *comportamentos e consciência discursiva* (TARDIF, 2002, p. 110), porém, inseridos num contexto de interações múltiplas, representam variados condicionantes ao trabalho docente.

A retomada dos princípios e dos fundamentos da universidade, construídos anteriormente por eles; o repensar do perfil do estudante necessário no contexto atual, para discutir coletivamente os objetivos das suas disciplinas, explicita os saberes experienciais como possibilidade de reflexão na e sobre a prática pedagógica. São esses processos que fazem parte dos saberes experienciais. Assim os saberes docentes são construídos e mobilizados numa história coletiva, ou seja, têm origem social e são produtos de relações da atividade, mas, sobretudo, das relações epistemológicas do grupo de professores da área da saúde, dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia e Nutrição.

A partir dessas discussões, as ações realizadas tornam-se conscientes e essa perspectiva coletiva na busca de qualificação da prática e, conseqüentemente, na melhoria de seu trabalho está provocando a reconstrução crítica da cultura institucional e desse novo momento³⁵ da Unicruz. A conquista da autonomia docente na construção identitária da profissão desses professores, incluindo todas

³⁵ Novo momento no sentido de inúmeras mudanças significativas que estão acontecendo na instituição com vistas a qualificar cada vez mais seu trabalho e solidificar enquanto universidade.

as responsabilidades que lhes são exigidas. A construção do plano de ensino, a gestão da sala de aula, as determinações organizacionais da instituição, a análise do contexto do mercado de trabalho, as exigências sociais, culturais, éticas do profissional que vai ser inserido na comunidade são responsabilidades que têm os professores e que devem ser compreendidas como expressão da prática social que é o trabalho docente.

Temporalidade dos saberes: Nesse sentido, torna-se importante discutir e compreender a experiência e o tempo na construção dos saberes. O tempo porque, em termo etários, não significa necessariamente aprendizagem através da experiência. A experiência, como possibilidade de reflexão sobre/na prática, embasa-se na ideia de que a reflexão crítica é fundante na reconstrução do trabalho docente.

Segundo Tardif (2002), a análise da relação dos saberes da experiência com o tempo é fundamental devido à *heterogeneidade, permeabilidade, existencialidade evolução e sociabilidade*. A heterogeneidade dos saberes refere-se a fontes variadas, a lugares diversos e momentos diferenciados dos quais se originam. A permeabilidade se dá com a abertura aos conhecimentos ao longo caminhada. A existencialidade refere-se à experiência de trabalho e à própria história de vida que esses saberes abrangem. A evolução, diretamente ligada à temporalidade dos saberes, acontece de forma dinâmica e em constante construção. Por fim, sua característica social remete à construção pelo professor em interação com outras fontes sociais, como a própria organização institucional.

Dentre todas as características dos saberes da experiência citadas por Tardif (2002) destaco essas como as mais fundamentais na relação direta com a temporalidade desses saberes, por serem construídos e conhecidos progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Para Tardif (2002), o interesse pelo tempo está ligado diretamente à questão da experiência, porém esclarecem que não necessariamente o tempo cronológico, pois muitos em pouco tempo de trabalho conseguem refletir sobre a prática e avançar no sentido de qualificá-la, ao passo que outros só o conseguem com o passar do tempo.

Com isso quero dizer que a experiência é algo que vai além de passar o tempo. Experiência, no sentido aqui discutido, significa *a compreensão da própria presença no mundo* (FREIRE, 1997, p. 90). Apesar de os saberes experienciais terem

poder de uso, estes passam por uma regularidade do cotidiano, ficando, muitas vezes, ao sabor das situações surgidas, sem serem analisados e refletidos pelos docentes, mas, sim, apenas repetidas. Nessa perspectiva, o tempo torna-se critério para organizar o trabalho docente, dentro de uma concepção linear, na qual o fato mais antigo vai influenciando o seguinte de forma sucessiva e encadeada. Contudo, Tardif (2002) adverte que essa aparente estabilização não é natural e afirma que

[...] é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2002, p.85)

De acordo com essa afirmação, o tempo não fornece a garantia dos saberes da experiência, mas é destinado à troca de ideias e ao repensar coletivo. Destinado, também a entender que a experiência é construída a partir da compreensão sobre/na prática, atentando para o contexto sociocultural onde está inserida a instituição, proporcionando, com isso, valores e conteúdos à mesma e, conseqüentemente, ao trabalho docente, é entender que compreensão e ação se potenciam. Conhecer a prática e coletizá-la é fundamental, porque possibilita a reflexão coletiva e a legitimação de saberes, que, confrontados com situações variadas, podem se tornar úteis e proporcionar, dessa forma, mudanças na prática. Certamente, a reflexão individual é importante, porém não é suficiente.

Pode-se destacar nas reflexões apresentadas que entender o professor como sujeito é entendê-lo como sujeito que aprende, nas relações que mantém com os diversos contextos e com os outros. Os saberes, sendo sociais, devem ser compartilhados por todos na universidade, já que estão sujeitos às mesmas regras organizacionais e aos mesmos valores da cultura institucional; estão sujeitos à mesma estrutura coletiva de trabalho, porém a maneira como cada um reage a esses condicionamentos é o diferencial. Daí a importância de se pensarem momentos coletivos de planejamento, avaliação e replanejamento com os professores da área da saúde.

Esse trabalho realizado na universidade mostra que o professor da área da saúde da Unicruz tem uma grande riqueza nas suas práticas e que o *domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação a construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem as funções* (TARDIF, 2002, p.88). E o domínio poderá ser ainda maior se ele continuar refletindo criticamente com os colegas na/sobre a prática, tomando a experiência como fonte para os saberes profissionais. Estes, heterogêneos e plurais, provêm de diversas fontes e estão a serviço da ação, e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Com isso, a experiência sempre será mais bem trabalhada se entendida na possibilidade de reflexão crítica. Cada vez que se compreende melhor o que se faz, têm-se maiores condições de reconstruir as condições de trabalho e suas próprias vivências, restaurando, assim, a autonomia. A Universidade de Cruz Alta não pode viver sem os conhecimentos acadêmicos, tampouco sem o conhecimento dos professores, que desempenham papel essencial na instituição. Assim, ao participarem da Pedagogia Universitária, onde acontece o exercício constante da reflexão crítica sobre/na prática pedagógica, consolida-se a certeza de que o aprender e o ensinar é um processo, que se prolonga por toda a carreira e que a construção da autonomia acontece com a constituição da identidade, que não é adquirida, mas um processo que se tece com as marcas pessoais e profissionais dos docentes.

Viver na sociedade atual é estar sujeito a um tempo de incertezas, no qual as mudanças na esfera mundial influenciam as práticas econômicas, sociais, culturais e educacionais. E os professores sentem essas influências. Portanto, entender que os professores se constituem e se expressam através de seu trabalho, é entender que os saberes por eles mobilizados são profissionais e pessoais e que, ao investir forças para produzi-los, buscam viver melhor seus conflitos, atender a suas necessidades e, assim, relacionar-se melhor com os outros e com o mundo à sua volta.

Um grande desafio está posto para os docentes nesse contexto, uma vez que se movem *constantemente no terreno de valores e de conflitos pela repercussão de suas práticas* (GOMEZ, 2001, p.192). Essas práticas consolidadas em seu trabalho trazem a experiência cultural do profissional, que é determinante na construção da

sua identidade. Tal identidade, por ser um processo, possui uma *temporalidade*, visto que as experiências familiares, escolares anteriores contribuem para sua constituição, ou seja, é um *processo identitário* que carrega as marcas da profissão e da própria pessoa.

Foi possível observar no decorrer da pesquisa que os docentes participantes expressavam seus valores pessoais em vários momentos. Eles imprimem seus valores de formação para mediar situações e para refinar suas relações com os estudantes. Para Tardif, (2002) *um professor pode muito bem utilizar sua cultura pessoal para atingir fins profissionais. Ele pode também se basear em valores pessoais para agir numa sala de aula. Esses valores profissionais são, então, incorporados à sua ação profissional: [...] (p. 218).*

Os saberes dos professores parecem estar assentados entre o que eles são (emoções, histórias pessoais, expectativas) e o que fazem. Isso pôde ser observado quando da realização das entrevistas pela tendência já referida anteriormente de os professores atrelarem sua opção como docente às experiências vividas como acadêmicos. Para eles sua experiência como estudante foi importante para as suas escolhas. Entendo que a construção do exercício da docência em muito se relaciona com os sentidos criados a partir da compreensão de cada professor sobre seu contexto comum e singular. Aí estamos novamente entrelaçados diante do pessoal e do profissional.

A identidade construída na experiência e através da própria localização de cada um no mundo não é imutável; é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Essa compreensão também permite a construção da autonomia, pela responsabilidade que cada sujeito vai assumindo sobre seu concreto. A dinamicidade do trabalho docente leva à construção dessa identidade, a partir da qual o professor terá sua autonomia respeitada.

Portanto, a construção da identidade do professor vai se constituindo com o próprio trabalho docente, que tem como objeto os seres humanos; por isso, seus saberes carregam a marca do humano. São seres humanos que têm peculiaridades e que mesmo pertencendo a grupos profissionais que constroem saberes de forma individual e coletiva, têm nesses saberes um componente ético e emocional.

Retomando a ideia de Tardif, (2002), já mencionada anteriormente, para reafirmar que o ensino tem *fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos*. *Existenciais*, no sentido de o docente *não pensar apenas com a cabeça, mas com a vida, a partir de sua história de vida*. *Sociais*, porque seus saberes provêm de *fontes sociais diversas*

e são adquiridos em tempos sociais diversos, como também são produzidos e legitimados por grupos sociais. Também são pragmáticos, porque estão ligados à pessoa do trabalhador e do trabalho.

As vivências apresentadas pelos docentes dos cursos da área da saúde da Universidade de Cruz Alta -, Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição são interessantes e requerem um olhar sensível para suas percepções. Com base na reflexão aprofundada sobre essas vivências é possível apontar alguns desafios à instituição, tendo em vista a possibilidade de um desenvolvimento cada vez mais qualitativo do trabalho dos docentes.

Os desafios apresentados poderão colaborar no sentido de a instituição constituir-se cada vez mais no lugar do pensar, do saber, do ser e fazer. Desse modo, poderá reafirmar seu papel social na sociedade onde está inserida, vivenciando os princípios elencados no PPPI (2007), construídos pela comunidade acadêmica. Os princípios da *participação; autonomia; democracia; diversidade e pluralidade; ética; compromisso social; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; qualidade e valores em educação* são essenciais e devem estar presentes no planejamento dos cursos, com ênfase no currículo e através de um trabalho interdisciplinar, da gestão da aula, da avaliação e da relação com a comunidade.

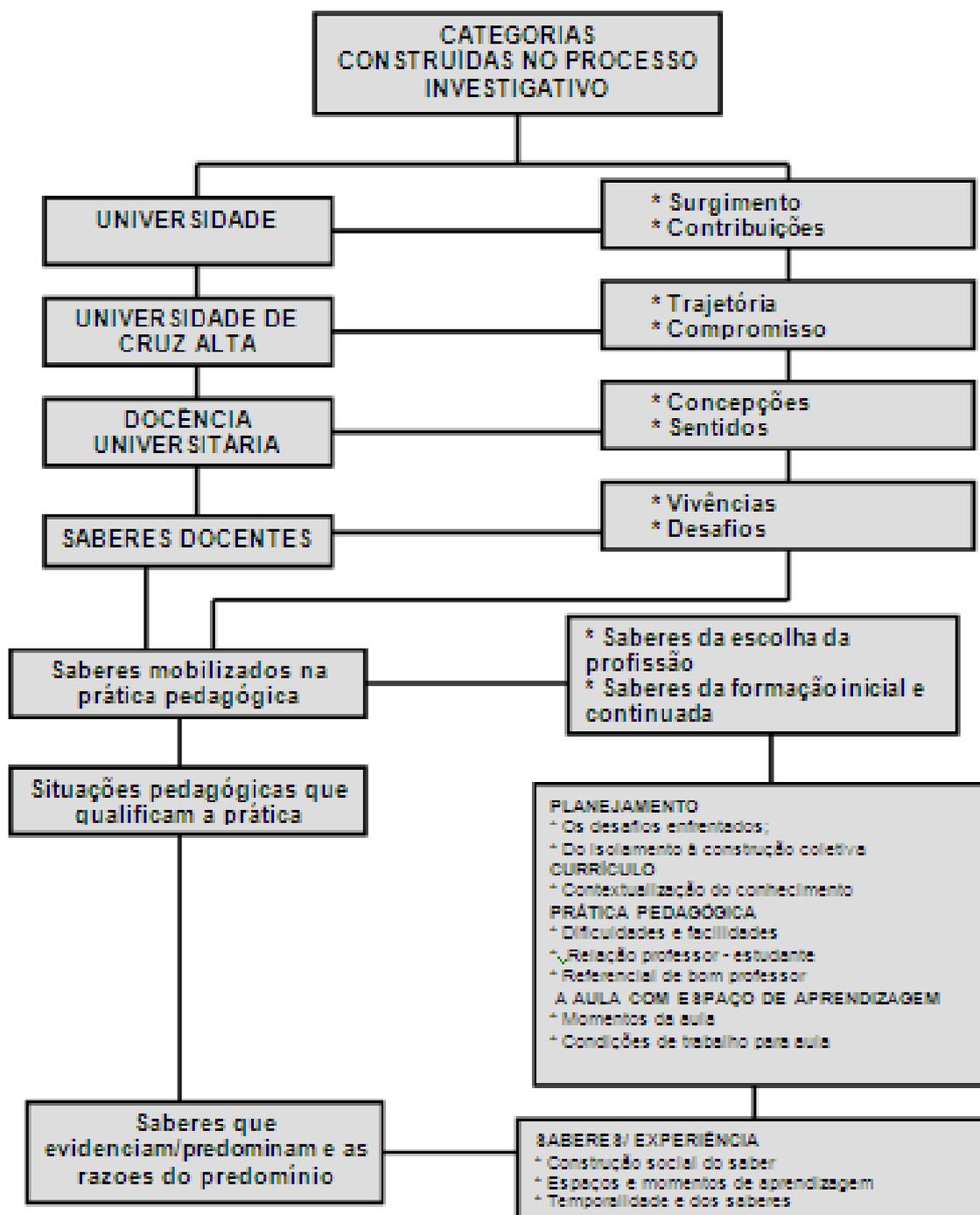


Figura 4 – Categorias construídas no processo investigativo.

5 NAS INDICAÇÕES CONCLUSIVAS, possibilidades

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo me foi permitido
Nem tudo foi concebido.
Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me deu certeza.
Ivan Lins³⁶

O professor universitário da área da saúde tem uma história, e nessa história está sua formação; na formação, a identidade emerge e a profissão evidencia-se. Nesse campo, entra a proposta de pesquisa, pois no processo de transição que vivemos, de mudança de século e de milênio, impõe-se a reflexão sobre o papel da universidade e sobre a formação de seus docentes. Este capítulo da tese tem a função de retomar a problematização, os objetivos e a partir deles apresentar as possibilidades, perspectivas e encaminhamentos futuros que podem ainda serem realizados pelos cursos e/ou a universidade.

Chegar a este momento pressupõe uma série de etapas vivenciadas que nos remetem especialmente a revisar o percurso e buscar apreender os possíveis achados que o estudo revelou e que indiquem possibilidades. Essas possibilidades podem ser indicativos importantes primeiramente na caminhada da Universidade de

³⁶ Ivan Lins e Vitor Martins. *Daquilo que eu sei*, 1981.

Cruz Alta, mais especificamente nos cursos onde centrou-se a pesquisa. (Re) conhecer os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores universitários da área da saúde da Unicruz, identificando os saberes mobilizados, os que se evidenciaram/predominam, os motivos desse predomínio e analisando as situações que mais qualificaram a prática desses docentes requereu estudos e investigações que articulassem as dimensões institucionais às dimensões pessoais e coletivas. Também, permitiu evidenciar situações que se estendem a outros contextos, podendo contribuir com as discussões e reflexões a toda a instituições e demais universidades.

Pesquisar e analisar os saberes dos professores implicou em fazer opções, recortes, delimitações do objeto investigado para, com esse movimento, ampliar as concepções de docência universitária, articulando-a com os seus constituintes de ensino, pesquisa e extensão. Esse movimento trouxe a tona os desafios enfrentados pelos professores na dinâmica das transformações ocorridas no ensino superior que devem ser encarados e discutidos por toda comunidade acadêmica, em especial os docentes, sujeitos por quem este estudo se desenvolveu.

Compreender a problemática da pesquisa, dentre os saberes mobilizados na prática pedagógica, implica em ter presente os que evidenciam/predominam e as situações pedagógicas que os qualificam. Isso exigiu, na minha proposta, a retomada teórica a partir do surgimento da universidade, demonstrando a relevância das contribuições que a mesma trouxe para a sociedade contemporânea. A universidade brasileira, nelas, as comunitárias, traz a institucionalização da carreira docente, a indissociabilidade e articulação do ensino com pesquisa e extensão, o avanço nas pesquisas, como contribuições que colaboraram para o desenvolvimento local e regional.

As concepções e sentidos apresentados através das teorizações sobre a identidade, a formação, a trajetória da profissão procuram mostrar a partir de que referenciais o trabalho foi produzido. Essa base teórica possibilitou a leitura apurada e sustentada das falas dos professores evidenciando compreensões acerca da profissão que permitem fazer leituras em outras realidades.

As vivências e os desafios são retratados pelo olhar dos docentes da Unicruz sobre seus saberes na prática pedagógica. Na categoria dos saberes mobilizados – da formação, disciplinares, curriculares e experienciais - outras convergências emergem: a escolha da profissão, a formação inicial e continuada, e a percepção

das condições de trabalho. Na análise das situações que qualificam a prática, o planejamento reporta para as convergências dos desafios enfrentados e, do isolamento à construção coletiva; o currículo apresenta a contextualização do conhecimento e o perfil do estudante. Com relação à prática pedagógica, se evidenciam as dificuldades e facilidades, bem como a relação professor-estudante e a referencialidade do bom professor; na aula como espaço de aprendizagem é possível destacar os momentos da aula e suas condições de trabalho.

Na identificação dos saberes que se evidenciam/predominam, dos motivos desse predomínio é possível referenciar a construção social do saber; os espaços e momentos da aprendizagem e a temporalidade dos saberes. Dando continuidade a investigação, algumas possibilidades são apontadas com o objetivo de colaborar com o processo de construção e qualificação dos docentes.

Os saberes docentes utilizados pelos professores pesquisados são mobilizados em variados contextos, ganham contorno em conformidade com a trajetória de cada um e suas aprendizagens bem como a trajetória docente. Estes saberes acabam refletindo as teorias implícitas de cada professor, demonstradas através da articulação entre as concepções, pensamentos, crenças, com sua experiência pessoal e profissional. Primeiramente a sua aprendizagem acontece de maneira intuitiva e fortalecida pela prática de sua experiência enquanto estudante que foi, porém aos poucos, pode ir se configurando, de forma diferente, a partir das vivências no contexto em que está inserido. .

A Universidade de Cruz Alta e seus cursos da área da saúde não podem perder de vista a função social a que se compromete dando sentido à missão cujo propósito é o de primar por aquilo que a comunidade acadêmica considera como excelência no ensino, pesquisa e extensão e fortalecer a formação do estudante como profissional com embasamento teórico, com formação específica onde a *ética, a justiça, a importância de seu papel e do impacto de suas ações na sociedade façam parte do seu cotidiano* (PPPI, 2007, p.19). Neste contexto, cabe à comunidade científica a responsabilidade pelos resultados de seu trabalho com a formação dos profissionais da área, construindo um espaço onde problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos.

Constato, então, que a tese evidenciada na introdução, de que os professores são sujeitos de seu conhecimento, e que sua prática, seu trabalho cotidiano é um espaço de produção e mobilização de saberes foi se confirmando ao longo do

trabalho. Essa confirmação inicia desde o surgimento da universidade, passando pela universidade brasileira, muito bem evidenciada nas instituições comunitárias e ressaltadas no trabalho de (re)construção da Unicruz como também nos seus saberes e fazeres.

No trabalho de reconstrução da instituição salienta-se que se confirma a predominância dos saberes experienciais a partir de algumas vivências que qualificam a prática pedagógica. Percebo, após reflexão e análise dos questionários e das entrevistas, assim como as percepções decorrentes da função por mim exercida na instituição, que a tese começa a tomar corpo a partir da construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional e das vivências experienciais realizadas na reflexão coletiva dos profissionais que trabalham na instituição, são saberes que vão se construindo na experiência do trabalho, e na proposta apresentada por Schön (1992), com a prática reflexiva na ação e sobre a ação.

A pesquisa apontou isso ao evidenciar que os professores mobilizam os saberes experienciais, porque foram se fazendo enquanto professores e encontram suas raízes na prática cotidiana de suas atividades docentes. Elas não provêm da instituição de formação nem de currículos, por que estão baseados no próprio exercício prático da profissão docente, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são validados por ela. Esta experiência se concretiza por meio da reflexão na ação e sobre a ação, como diria Schon (, 2000).

Este autor traz o conceito de reflexão para o campo da formação de professores como *experiência comprometida*. Segundo ele, a prática reflexiva deve ser um elemento chave da educação profissional, pois favorece encontrar respostas às situações novas no cotidiano docente. Importante destacar que é necessário o professor fazer sua reflexão na ação e principalmente a reflexão sobre a ação, baseado em aportes teóricos. Refletir sobre a prática implica necessariamente ter quadro teórico como referência e com pressupostos consistentes.

Ao concluir que os saberes experienciais evidenciam/predominam na prática pedagógica, a instituição poderá promover, na formação continuada, algumas ações que podem qualificar de modo efetivo a prática dos professores. Nessa perspectiva, dentre as **possibilidades** destaco:

O *Fórum Permanente da Pedagogia Universitária*. Este Fórum, foi instalado na instituição com ações iniciais, em 2002, e, após o ano de 2006, deu-se continuidade ao trabalho. Porém, é necessário salientar a importância desse espaço

como possibilidade efetiva de se configurar a investigação, a reflexão e a discussão coletiva e da intensificação de suas ações, com a criação de grupos de discussão. Essa dinâmica da prática docente deve tomar como viés a visão que integre experiências e saberes de diversos profissionais. Deve buscar uma proposta de trabalho que possibilite atuar numa perspectiva humanista, social, cultural, ecológica, ética e legal, de modo que, tanto o ensino quanto a pesquisa e extensão realizadas de forma institucional, estejam presentes no dia a dia.

Para isso, exige penetrar no cotidiano das IES, observar cuidadosamente o dia a dia, as condições objetivas e subjetivas, as condições de trabalho dos professores, as decisões curriculares e a organização do currículo daí decorrente, a dinâmica curricular, as práticas educativas, as aulas, as demais atividades curriculares, enfim o processo de trabalho e a cultura pedagógica, tanto na sala de aula, quanto das demais atividades na instituição.

Essa tese se fortalece nas afirmações de Lucarelli (2008) de que *la producción colectiva de conocimientos se constituye em um tema de especial significación para quem se acerca al campo de la Pedagogia universitária*(p.51). onde, segundo a autora, *la comprensión de La investigación como practica social supone, em uma perspectiva crítica, reconocerla como uma práctica situada em um contexto sociohistórico determinado, contexto que particulariza y delimita lãs condiciones em las que se desarrolla* (p.52). Daí vem a importância também, de fazer parte de uma rede como é o caso da Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior –RIES –, porque ela possibilita as relações com outras universidades e ao mesmo tempo pode refletir conjuntamente o avanço do conhecimento. Ao falar sobre a rede Morosini (2008), sublinha sua importância na *produção do conhecimento do local, o desenvolvimento de trabalho coletivo e democrático* (p.104) e ressalta:

A teoria das redes tem como elementos essenciais os *nós*, elementos da rede, e *laços*, relações entre os nós da rede. Estes laços podem ser de identificação ou de diferenciação. Identificação em relação ao mesmo objeto pesquisado, com determinada postura epistêmica e metodológica, em determinado recorte temporal, etc (p.91).

O trabalho a ser realizado através da Pedagogia Universitária como construção/produção coletiva poderá ter presente a proposta de Nóvoa (2008), onde

três “famílias de competência”- saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se- [...] são essenciais para que o docente se situe no espaço público da educação (.228).

Também, a retomada periódica do projeto político-pedagógico institucional e dos cursos devem ser atitudes permanentes, por parte da comunidade acadêmica. De modo geral os projetos pedagógicos indicam o papel social da IES e os valores que norteiam a instituição, as peculiaridades dos tempos e espaços de inserção, os instrumentos de construção do conhecimento. Os grupos de trabalho podem trazer para o Fórum a discussão sobre os projetos. Os projetos devem contemplar a coerência da proposta educativa com a missão institucional de ser comunitária, as formas de participação dos docentes e discentes, os mecanismos de relação com a sociedade, o domínio epistemológico do conhecimento, a capacidade de articulação com a prática, as formas de realização do estágio, iniciação científica e a concepção de flexibilidade curricular.

São documentos políticos de fundamental importância, pois fundamentam teoricamente e expressam a concepção de ensino, pesquisa e extensão. Contemplam a formação integral: humana, social, profissional, além de expressarem a inserção local, regional e global da instituição e do curso. São flexíveis e constroem a visão institucional sobre a sociedade. Precisam ser contemporâneos para fundamentarem as análises do mercado e para construir o perfil profissional desejado. Outras possibilidades poderão ser trabalhadas na pedagogia universitária tais como: *A prática interdisciplinar*. As conceituações sobre práticas interdisciplinares identificam pontos interessantes que poderão ser estudados pelos profissionais do ensino superior. Entre eles está o olhar e a postura frente ao conhecimento, à valorização da história dos diferentes sujeitos e disciplinas envolvidas, o questionamento e a dúvida, a busca por novos caminhos na superação de problemas do cotidiano, e a ênfase ao trabalho coletivo. São pontos encontrados na articulação entre teoria e prática, na qual os sujeitos interferem e propõem intervenções na realidade, mediam a construção de saberes e orientam sua atuação.

A interdisciplinaridade constitui-se assim, um dos caminhos para que as áreas do conhecimento encontrem-se e produzam novas possibilidades. Tomar a docência universitária com postura e prática interdisciplinar favorece a discussão dos

pressupostos que têm orientado a reordenação dos serviços em saúde e as políticas desenvolvidas aos profissionais.

A sala de aula representa um desses contextos institucionais onde o professor pode vivenciar essa prática interdisciplinar, pois ela é uma célula do trabalho docente, e onde se produz eventos que dá ao professor certa estabilidade. Constitui ainda espaço de vida, de conhecimentos e de valores, e pode intervir positivamente nos diferentes contextos sociais, culturais, políticos dos acadêmicos, como pode também transformar-se em espaço de silenciamentos.

A análise das diretrizes curriculares e dos currículos dos cursos, pode ser fator de revitalização da estrutura curricular representa um desafio nas práticas interdisciplinares porque as possibilidades de sua efetivação não estão pré-estabelecidas. Os docentes têm que compreender que o ensino e a pesquisa precisam estar relacionados com a realidade social. Portanto, os estudos que os profissionais já estão realizando na Unicruz, com referência às bases curriculares precisam trazer inovações que efetive uma ação educativa no ensino, na pesquisa e/ou na extensão e que dê respostas ao mundo do trabalho de forma justa humana, ética, autônoma.

A flexibilização implica romper os limites da sala de aula e colocar o acadêmico como eixo central do processo de formação. Significa ultrapassar a formação conteudista e inserir no processo de ensino uma nova capacidade de produzir conhecimento. Para dar conta dessa demanda tão importante e necessária, há a necessidade da instituição investir nas práticas coletivas de trabalho. Implica também em inserir no currículo ações que dão conta da relação com a comunidade local e regional.

Essa construção de currículo e prática interdisciplinar encaminha para que o professor tenha claras suas concepções de sociedade, educação e ser humano. Essa clareza poderá dar conta de compreender o que se entende por ciência e qual a sua vinculação com os saberes e a práxis. A partir desse marco teórico, o docente poderá dar um rumo ao trabalho, e este possibilitará e poderá traduzir-se em reorganização e qualificação da prática pedagógica, de forma a aproximar discurso e ação.

Para isso, uma das possibilidades com enfrentamento imediato é superar as práticas vigentes com relação à liberdade para construção coletiva dos currículos, discussão sobre a carga horária dos mesmos, número excessivo de disciplinas

encadeadas num sistema rígido de pré-requisitos e a reestruturação dos cursos com uma visão voltada ao atendimento das demandas sociais.

É possível apontar o estudo dos saberes docentes como um caminho significativo para a investigação sobre a docência, pois, na medida em que investiga o conjunto de saberes mobilizados durante a prática, encontram-se como mediadores dos estudos da prática reflexiva e da ação desencadeadora do uso das competências, bem como de outras investigações fundamentadas em referenciais sobre a formação.

O professor, ao deixar de ser o dono de um saber acabado, deve ser agora mais criativo para criar situações de aprendizagem que propiciem a produção de conhecimento, trabalho este que requer uma relação de mais próxima do acadêmico que favoreça uma relação de diálogo com este, de tal forma que provoque uma postura não conformista por parte do estudante, deixando de ser passivo e repetidor e passando a assumir uma autonomia para discordar, questionar, criar.

Dar respostas às exigências desse *novo momento* implica mudar o paradigma, adotando uma organização curricular mais aberta, flexível, atualizada; tendo um corpo docente formado por pesquisadores, investigadores de sua própria prática, uma vez que esses profissionais vão atuar em múltiplos espaços e ações da área da saúde, na especificidade de sua prática.

Para tanto, é importante conhecer a maneira como o trabalho docente vem sendo desenvolvido na universidade; as principais dificuldades e os desafios encontrados, a qualidade do profissional apresentado à comunidade local e regional. Tudo isso tem a ver com os saberes dos docentes, pois, a partir dos saberes por estes mobilizados, é possível compreender o que está sendo trabalhado.

Como possibilidade de qualificar a prática pela ação interdisciplinar, a avaliação é elemento decisivo. Dessa forma, a intensificação de estudos e pesquisas nessa área torna-se urgente, com o objetivo de superar o viés classificatório retomando-as em seu sentido ético, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania.

A articulação ensino, pesquisa e extensão, precisa ser enfrentada com seriedade e envolvimento coletivo pelos profissionais, professores. Os paradigmas da educação apontam para a superação de um processo de *transmissão e da aquisição de conhecimento para transformar-se no locus da construção/produção do conhecimento* (FORGRAD, 2002, p.66). A construção da excelência está na capacidade de

inserção dos novos paradigmas no processo educacional. Essa excelência passa pela indissociabilidade como possibilidade do ensino com pesquisa e extensão. Conforme o documento do Fórum de Pró-Reitores de Graduação – ForGrad

ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio de instrumentos nos quais cada profissão se expressa em seu próprio processo evolutivo (2002, p.68).

Se a comunidade acadêmica consegue enxergar possibilidades na prática da pesquisa, segundo Gatti (2008), os professores que *as realizam, concomitantemente observam, selecionam, analisam questões, na dinâmica das situações, constituindo significações que realimentem o desenvolvimento das atividades (p.37).*

É necessário garantir na instituição a lógica da formação voltada para essa articulação, tendo presente que o ensino com extensão aponta para uma formação contextualizada às questões atuais da sociedade. Ensino com pesquisa aponta para o domínio dos instrumentos investigativos nos quais cada profissão se expressa, considerando o eixo de formação do graduado, pelo diálogo interdisciplinar. Supõe-se com isso, que os professores formadores sejam capazes de realizar a investigação e as indagações acerca dos rumos da sociedade e as possibilidades de inferência nela.

Os egressos como possibilidade de investigação. A formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças, requer, necessariamente, atenta consideração por parte da universidade. Essa consideração encaminha à possibilidade de a instituição reforçar a abordagem nos egressos, como possibilidade de investigação. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada com a pós graduação *lato e stricto sensu*.

E por fim, como instituição comunitária, demarcar seu papel junto ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG, que está imbuído em colocar na agenda nacional a *discussão sobre o público não estatal [...]. O tema do público não-estatal diz respeito ao conjunto das instituições comunitárias e ao terceiro setor (LAZZARI ET TAL, 2009, p11)*, e se aponta como possibilidade a *cooperação*, como forma de

superar muitos dos desafios enfrentados. Ao estabelecerem na instituição e entre as instituições *uma política de diálogo* que supere a questão da concorrência e do mercado, terão mais oportunidades de consolidar sua identidade e permitir que, conjuntamente, projetem ações políticas e pedagógicas que favoreça a todas.

Com a clareza de que a tese representou o início da caminhada e que as análises e reflexões não se esgotaram, apenas abriu um leque para outras inferências e possibilidades e para a compreensão de que as possibilidades apresentadas poderão colaborar no atendimento aos princípios apontados pela Universidade de Cruz Alta (PPPI, 2007, p. 33-42) tais como *participação, autonomia, democracia, diversidade e pluralidade, ética, compromisso social, articulação e interação entre ensino, pesquisa e extensão, qualidade e valores em educação*, e qualificar o processo de trabalho pelos saberes docentes mobilizados e evidenciados.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. *Metodologia do Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória*. In: CASTANHO, S. CASTANHO, M. E (org). Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas, S.P, Papyrus, 2001, p. 57-69.

_____. *Profissionalização continuada de docentes universitários: a construção do memorial e as questões de identidade pessoal e profissional*. In: VILELLA, Maria dos A. (Org) Tempos e Espaços de Formação. Chapecó: Argos, 2003 p. 163-198.

ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: FAZENDA, I. (Org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1992.

ARAÚJO, Kátia da C. L. *Os saberes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife –PE, 2005.

BATISTA, Nildo A; BATISTA, Sylvia H. S. da S. (org). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do Ensino Superior – realidade e significados*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BORDAS, Merion C. *Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias*. 131-136. In. MOROSINI, M.C. [ET AL], Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

BLONDEL, Daniele. *Dificuldades, Riscos e Desafios do Século XXI*. In. DELORS, Jacques.(org). A Educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed. 2005.

BRASIL, Constituição do. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. n 9.394/96. In: Brasília. 1996.

BRONZATTI, Maria de Fátima. *Um binômio cheio de possibilidades: Cruz Alta e Unicruz*. Dissertação de Mestrado. PUC-RS. Porto Alegre. RS, 2002.

CARDOSO, Jacira M. Universidade Comunitária: resignificado dasua concepção e importância. Texto produzido em 2004. Unicruz.

CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia.(org) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

Censo de Educação Superior, MEC/Inep, 2007/ 2008.

CONTRERAS, José. Autonomia dos professores, tradução Sandra Trabucco Valenzuela; São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1999

_____. *Escrita sobre a Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Sociais*. 5ed, são Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria I da. *Ensino como mediação da formação do professor universitário*. IN: MOROSINI, Marília. (Org). *Professore do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

_____. *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In: ROMANOWSKI, Joana P. MARTIN, Pura, L. *Conhecimento local e conhecimento universal*. XII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. ENDIPE, Curitiba: Champagnat, 2004, vol.1 p.31-56.

_____. *A universidade, desafios políticos e epistemológicos*. In: CUNHA, Maria I da. *Pedagogia unuversitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara. SP: Junqueira& Marin, 2006.

CUNHA, M. I. e LEITE, D.B.C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Desafios postos pela modernidade à universidade*. Revista Educação e Universidade: práxis e emancipação: Benincá, Elli e Marcon Telmo (org). Passo Fundo. 1998.

DORNELES, Elizabeth F. *Universidade de Cruz Alta: um ponto na rede comunitária*. In: SCHMIDT, João P. Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 249-255

Estatuto da Fundação Universidade de Cruz Alta, Unicruz, 2007

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Da universidade modernizada à universidade disciplinada*. Acton e Meira Matos. São Paulo: Cortez, 1991.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa* trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria E. (org) *Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

_____. *Comunidade do Conhecimento, pesquisa e formação do ensino superior*. In: MOROSINI, Marília. C. (org) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000. p.61-73.

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M. C.UFRGS - *Da “Universidade Técnica” à Universidade Inovadora*. In: MOROSINI, M.C. *Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, INEP, 2006, p. 103-121. 466 p.

FRANCO, Maria E. D.P; GENTIL, Heloisa S. Gentil. *A identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos*. In: FRANCO, M.E.D.P; KRAHE, Elisabeth D. (Org) *Pedagogia Universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à autonomia*. 29 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. . In: BROILO, C, L.; CUNHA, M, I. (Org) *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.37-49.

GAUTHIER, Clermont. TARDIF, Maurice. *O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?* cap.10 p. 185-205. IN _____, et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí:. Ed. Unijuí, 1998.

GIOLO, Jaime. Disponível em: <www.pt-rs.org.br/d/>. Acesso em: 02 de outubro de 2009.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrol*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMEZ, Angel P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artemed, 2001

HADDAD, Ana Estela [et. al.] *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004: Biomedicina*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, Brasília: 2006, vol. 1

_____ *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004: Enfermagem*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, Brasília: 2006, vol. 4

_____ *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004: Farmácia*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, Brasília: 2006, vol. 5.

_____ *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004: Fisioterapia*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, Brasília: 2006, vol. 1

_____ *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004: Nutrição*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, Brasília: 2006, vol. 10.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada* – trad. Patrícia C. Ramos – Porto Alegre: Artmed, Ed. 2001.

HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre. Artmed. 2002.

ISAIA, Silvia M. de A. PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: tramas na tessitura. In. MOROSINI, Marília. [et al] *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LAMPERT, Ernani. *Universidade, Docência, Globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. *Práticas emancipatórias: processo em construção*. Passo Fundo: UPF, 2004.

LEITE, Denise et al. *Avaliação Institucional e os desafios da formação docente na Universidade Pós-Moderna*. In. MASETTO, Marcos (org) *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 39-56

LONGHI, Solange M. *A Face Comunitária da Universidade*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese de Doutorado. PPGEduc.

LONGHI, Solange M. e BOTH, Agostinho. Universidade de Passo Fundo: modos de ser universidade – comunitária, por quê não? p.289-295 In Schimtz.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCARELLI, Elisa. Algunas reflexiones acerca de La producción colectiva de conocimientos em El campo de La Pedagogia Universitária. In: BROILO, C, L.; CUNHA, M, I. (Org) *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 53-57

MARAFON, Maria Rosa C. *Articulação Pós Graduação e Graduação: Desafio para a educação Superior*. Tese de Doutorado. Unicamp, 2001.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Portugal. Porto Ed., 1999.

MASETTO, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Docência na universidade: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, Maria L. (Org) *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2003.

MASETTO, M. T. (org.) - *Docência na Universidade* - Campinas-SP: Papirus, 1998, 112p.

MELLO, Tiago de. *Mormaço na Floresta*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MOROSINI, Marília; LEITE, Denise. Os professores e suas histórias de vidas. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (org) *Universidade e Integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

MOROSINI, Marília. [et al] *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____, Marília. C. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: MOROSINI, M.(org) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 200, p. 15-33.

_____, Marília C. (Ed. Chefe) *Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Glossário.v.2*. Brasília:INEP, 2006.

_____, Marília, C. *Grupos de pesquisa no Brasil: a perspectiva do campo científico*. In: BROILO, C, L.; CUNHA, M, I. (Org) *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.83-104.

MOROSINI, Marília C; ROSSATO, Ricardo. *Educação Superior no Rio Grande do Sul: 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 28v.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-RJ.HUCITEC-ABRASCO, 1992.

_____(Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NAOUM, Paulo César. *Biomedicina: Guia para estudantes e graduados em cursos de Biomedicina*. Edição da ACT. 3ª edição. São José do Rio Preto – SP. 2005.

NEVES, Clarissa E. B. *Ensino Superior no Rio Grande do Sul* in MOROSINI, Marília. [et al] *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 199-218.

_____. Antonio (org) *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed., 1992.

_____. Antonio. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, Antonio. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, M. LESSARD, C; tradução de Lucy Magalhães. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 217-233.

OLIVEN, Arabela S. *Histórico da educação superior no Brasil* In: SOARES, Maria S. A. (org) *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p.31-42.

Plano de Desenvolvimento Institucional, Unicruz, 2007.

Projeto Político Pedagógico Institucional, Unicruz, 2007.

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Formação de professores, identidade, saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma G. (Org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, I.C; CAVALLET, V.J. *Docência e ensino superior: construindo caminhos*. In: BARBOSA, R.L. (org) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP. 2003, p. 267-278.

KRAEH, Elisabeth.;FRANCO, M.E.D.P.F. *Inovações Curriculares na formação de professores: em busca de um novo referencial*. In. MELLO, Elena B. de. COSTA, Fátima T. L.da. MOREIRA, Jacira C. de.(org.) *Pedagogia Universitária: campo do conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI: saberes em construção*. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROSSATO, Ricardo; MAGDALENA, Beatriz, C. *Universidades Gaúchas: Impasses e alternativas (o Ensino Superior no Rio Grande do Sul)*, Santa Maria: UFSM, 1995.

ROSSATO, Ermélio. *A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: UPF, 2006.

RUWER, Daniel. *Universidade Contemporânea: do conflito de concepções à crise de categoria*. Dissertação de Mestrado. Ijuí, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Artmed, 2000. 4ª ed.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000. vol. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

_____. *A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARAMAGO, José. *História do Cerco de Lisboa*, Lisboa: Editorial Camino, 1989 p. 45.

SCHÖN, Donald A. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In. *O professor e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia, 1992.

_____, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SILVA, Enio W. da. FRANTZ, Walter. *As Funções Sociais da Universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002

SGUISSARDI, Valdemar. *A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. GT: Política de Educação Superior/nº 11, ANPED. 2003

SOBRINHO, José D. (org) *Avaliação Institucional na Unicamp – processos, discussões e resultados*. Campinas. São Paulo: Ed. Unicamp, 1994.

SCHULMANN, Lee. Aqueles que compreendem: o conhecimento no ensino. Trad. Gonçalves, Terezinha& Gonçalves, tadeu. In: Educational ressearc. February, 1986, p. 04-14.

TARDIF, Maurice. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

_____, *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr n 13, 2000a. p.1-38.

_____,RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Ver. Educação & Sociedade, ano XXI, nº73, Dez/00.

_____, LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, 3ª ed. RJ: Vozes, 2007.

_____, *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Teoria e Educação nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.215-233

ULLMANN, Reinhold. BOHEN, Aloysio. *A universidade – das origens à renascença*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção coletiva* IN: VEIGA, Ilma P. A. (org). *Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, S. P: Papyrus, 2004.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. trad. Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VOGT, Olgário P. *Capital Social e instituições comunitárias no sul do Brasil*. In: SCHMIDT, João P. (org) *Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

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

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. QUAIS FORAM OS MOTIVOS QUE O LEVARAM A SER PROFESSOR?
2. TU TE CONSIDERAS PROFESSOR OU.....? POR QUÊ?
3. QUAIS FORAM AS TUAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES NO INÍCIO DA DOCÊNCIA? DIFICULDADES/FAILIDADES.
4. RECEBESTES INFLUÊNCIAS NA TUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR? QUAIS?
5. TIVESTE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, DE QUE FORMA? ACHAS IMOPORTANTE, POR QUÊ?
6. COMO SÃO TUAS AULAS? POR QUÊ Á AULA DESSA FORMA?
7. ACHAS QUE HOVE MUDANÇA NA TUA PRÁTICA, DESDE QUE INICIOU A DOCÊNCIA? QUAIS?
8. QUAL A TUA PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COM A DISCUSSÃO DO PPPI, PPC, PLANO DE ENSINO E NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA?
9. COMO É TUA RELAÇÃO OM OS ESTUDANTES?
10. QUAIS CARACTERÍSTICAS ACHAS IMPORTANTE SER UM BOM PROFESSOR?
11. COMO VÊS A BASE CURRICULAR DO CURSO? QUE CONCEPÇÕES INFLUENCIARAM NO REPENSAR DA BASE?
12. AS PROPOSTAS CURRICULARES CONTEMPLAM A NECESSIDADE E A REALIDADE SOCIAL, POLÍTICA, ECONÔMICA, EDUCACIONAL VIVENCIADAS NA REGIÃO?
13. TRABALHAS COM O NÚCLEO COMUM/ COMO VÊS ESTE TRABALHO?
14. ACHAS QUE FATORES PESSOAIS, POLÍTICOS, SOCIAIS, ECONÔMICOS PODEM INTERFERIR NA TUA PRÁTICA?

ANEXO B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a):

Com o objetivo de colher informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa intitulada “Docência no Ensino Superior: revelando saberes docentes na área da saúde da Unicruz”, gostaria de contar com sua colaboração para responder este questionário que servirá como subsídio à minha tese, cujo objetivo é investigar os saberes que fundamentam e mobilizam a prática pedagógica dos professores da área da saúde; quais os que predominam; como são mobilizados; em que contextos se articulam e o que determinam seu uso.

Em se tratando de um trabalho científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis.

Agradeço desde já sua atenção e colaboração

Sirlei de Lourdes Lauxen

I- IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo: () feminino () masculino

2. Idade: ----- anos

II- DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS GERAIS.

Titulação:

1) Graduação: Área:-----

2) Pós-Graduação: Lato Sensu. concluído () cursando (). Área:-----

Stricto Sensu: Mestrado () Mestrando () Área:-----

Doutor () Doutorando () Área:-----

3) Outros:-----

4. Disciplina (s) que ministra: -----

5. Ano em que concluiu: Graduação:----- Especialização: -----

Mestrado: ----- Doutorado:-----

Obs:-----

6. Tempo de magistério no Ensino Superior:

Menos de 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos ()

Entre 16 e 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Mais de 25 anos ()

Dados sobre o percurso profissional

1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?-----

2. De que forma você passou a fazer parte do quadro docente desta instituição?

Concurso, convite, colocando-se a disposição da Instituição?-----

3. Qual é o seu contrato de trabalho? horista () tempo parcial () tempo integral ()

4. Esse contrato foi o que sempre regeu sua carreira nesta instituição?-----

5. Você exerce outras atividades profissionais além da Docência no Ensino Superior?-----

Quais?-----

6. Atua como docente só na Unicruz ou em outra Instituição também?-----

7. Quais as outras experiências profissionais?-----

- Espaços e tempos de formação pré-profissionais

1. O que o motivou a ser professor?-----

2. Você consegue perceber alguma relação ou relações entre suas experiências enquanto estudante e a sua atuação como professor? Quais?-----

Trajetória profissional: a construção da carreira**- A formação inicial**

1. Você acredita que seu curso de graduação oportunizou uma boa base para a docência no curso superior?----- Por quê?-----

2. Olhando para trás, como você percebe a sua formação inicial do ponto de vista da sua prática docente hoje? Qual a repercussão da sua graduação no seu atual trabalho?-----

- A formação continuada

1. Qual é a sua concepção sobre a importância da formação continuada na profissão?-----

2. Seu curso de pós-graduação oportunizou uma boa base para a docência e para a pesquisa? As duas ou uma só? Fale sobre isso?-----

3. A qualidade de sua formação acadêmica voltou-se exclusivamente para a atuação profissional na área específica ou também para a docência no ensino superior?-----

4. Como você se tornou professor (a) no Ensino Superior?-----

5. Na sua opinião qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência?-----

6. Consideras que a formação didático-pedagógica é importante para sua atuação como docente? Por quê-----

– Experiência profissional (saberes experienciais)

1. Você sempre atuou nas mesmas disciplinas e nos mesmos cursos?-----

2. Caso tenha respondido não, explique o que essa experiência trouxe?-----

– Os saberes da experiência profissional

1. Você poderia identificar onde e como aprendeu a ensinar?-----

2. Considerando sua trajetória profissional até aqui, na sua opinião, quais foram os conhecimentos, as pessoas, as experiências práticas e os momentos que se tornaram indispensáveis para o ensino-aprendizagem?-----

3. O que a experiência lhe ensinou de mais importante?-----

4. Quais os saberes que você considera necessários para que aconteça o ensino-aprendizagem?-----

5. Entre esses diferentes saberes, qual deles lhe parece mais importante?-----

– A construção do ensino aprendizagem. (saberes curriculares)

1. Que atividades você gosta de fazer com os alunos? Justifique.-----

2. Como você pensa a organização da sua aula?-----

3. O que você pensa sobre o trabalho em grupo?-----

4. E sobre o registro escrito?-----

5. Qual a sua relação com os alunos?-----

Situando a si mesmo diante do campo disciplinar que frequenta

O tempo

1. Como você lida com a noção do tempo?-----

2. E com o controle do tempo na aula?-----

3. Como se dá a seleção dos conteúdos?-----

A sala de aula

A importância dos alunos

1. Como você vê os estudantes em relação a aprendizagem?-----

2. E o aproveitamento dos saberes dos alunos?-----

O trabalho no Núcleo Comum.

1. Você ministra aulas no Núcleo Comum?-----

2. Qual a sua percepção sobre esse trabalho?-----

3. Quando organizas teu planejamento de ensino:

a) () preocupa-se não apenas com o conteúdo informativo, mas também com o formativo, de valores, idéias e atitudes.

b) () utiliza formas de avaliação que exigem dos estudantes não apenas a reprodução do conteúdo, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade e reflexão.

c) () procura diversificar a metodologia de ensino.

4. Como é realizado o planejamento da(s) disciplinas que lecionas:

a) () pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina.

b) () sozinho

c) () De outro modo. Qual? Cite-o-----

5. Enumere, por ordem de importância de 1 a 4, as questões abaixo. O número 1 considera a questão mais importante.

- Para ser um professor competente na contemporaneidade, você deve:

a) () ter uma formação e profissionalização baseadas na exigência de preparo reflexivo em vez de técnico.

b) () mudar de postura quanto a função do ensino: de transmissor de conhecimento a construtor de conhecimento.

c) () além do conhecimento técnico, possuir conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado.

d) () compreensão para saber como e quando as tecnologias podem ser aplicadas e o peso delas nas formas de aplicação social.

ANEXO C

1. Saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores Amostra exemplificativa³⁷

Entrevistados	Na sua opinião qual a importância da formação pedagógica para o exercício da docência?	Consideras que a formação didático-pedagógica é importante para sua atuação como docente?Por quê?
Doc 1	“Sinto falta da ‘base’ pedagógica, procurei cursos voltados a esta área, li alguns livros sobre Piaget (doc 1)	Resolver algumas situações, motivar os alunos, aprender novas metodologias de ensino
Doc 2	“É fundamental, para formar cidadãos conscientes e críticos do meio onde vivem para assim tornarem-se agentes de mudança”	Sim sem formação didático-pedagógica você não está oferecendo o melhor .
Doc 3	Sobre a formação pedagógica, acho fundamental, pois vivemos um momento de muitos desafios no processo ensino-aprendizagem, em que é necessário ter uma postura acolhedora, estimuladora, incentivadora, ao mesmo tempo que disciplinada e organizada”	Sim, estou melhor preparada para o processo de ensino aprendizagem
Doc 4	A formação pedagógica precisa ser muito prática, com ênfase na comunicação, lingüística, elaboração de aulas, interação com os alunos, metodologia de ensino	Nos explica como devemos preparar e abordar os assuntos em uma aula
Doc 5	É essencial para a formação do docente que sabe ouvir e rediscutir decisões com seus alunos	“Sim. Pois aprimora a relação docente-aluno”

³⁷ Esta é uma amostra exemplificativa de como foram construídas as categorias. Primeiramente organizei-as pelas proximidades das perguntas e então fiz a convergência temática. Num segundo momento em cada uma das categorias procurei aproximar as temáticas em novas categorias.

Doc 6	<p>“É fundamental para instrumentalização sobre o processo de construir o saber e de como trabalhar isso”</p> <p>Durante a formação pedagógica na especialização e no mestrado é que passei a conviver mais com o professor orientador, o professor em sala de aula, o professor pesquisador. Estes diferentes conceitos de aula abriram a visão para mudar ... não tem dentro do curso uma formação docente.</p> <p>Acho que, um professor tem que ter uma formação bem mais ampla para ser realmente um professor de sala de aula, neste sentido.</p>	<p>“Sim, porque nos mostra como trabalhar o conhecimento e como passá-lo”</p>
Doc 7	<p>“O docente se perceber como facilitador do conhecimento”</p>	<p>“Sim, abre possibilidades ao aluno ir buscar seu conhecimento, seu aprendizado, considerando seu potencial já adquirido”</p>
Doc 8	<p>“Não tive formação, mas teria contribuído muito para melhorar a qualidade das aulas, avaliações, etc”</p>	<p>“Acredito que seria uma professora melhor se tivesse recebido esse tipo de formação”</p>

Entrevistado	Como você se tornou professor(a) no Ensino Superior?	A qualidade de sua formação acadêmica voltou-se exclusivamente para a atuação profissional na área específica ou também para a docência no ensino superior?	Seu curso de pós-graduação oportunizou uma boa base para a docência e para a pesquisa? As duas ou uma só? Fale sobre isso?	Qual é a sua concepção sobre a importância da formação continuada na profissão?	Você acredita que seu curso de graduação oportunizou uma boa base para a docência no curso superior? Por quê?	Olhando para trás, como você percebe a sua formação inicial do ponto de vista da sua prática docente hoje? Qual a repercussão da sua graduação no seu atual trabalho?
Doc 1 - Elisa	Sempre gostei deste contato, como fui bolsista me aproximei do meio acadêmico, acompanhei a professora, fui monitora , ajudava a preparar as aulas, tanto as práticas como as teóricas. Minha inspiração para com a docência, veio principalmente dali, desse contato .Minha meta foi realizar o mestrado e seguir carreira acadêmica”	“A maior parte foi voltada para a atuação em laboratórios clínicos”	“Acredito que o enfoque maior foi voltado à área da pesquisa, com muitas práticas e leituras de artigos científicos. Senti falta de disciplinas voltadas à área pedagógica”	“Acredito ser indispensável para a atualização dos conhecimentos, pois recentemente concluí o mestrado e percebi a grande quantidade de novas informações que obtive, as quais podem ser repassadas para os alunos”	“Sim. O curso de Biomedicina foca muito a parte científica e a carreira acadêmica”	“Muita, inclusive procuro aplicar alguns métodos de ensino e estruturação de aulas e atividades interessantes na minha prática docente. Também costumo comparar e trocar materiais de ensino, uma vez que tenho contato com o corpo docente”

Doc 2 -	“Após ingressar na formação Stricto Sensu e possuir subsídios teóricos necessários para desempenhar tal função”	“A formação Stricto Sensu além de se voltar para a formação específica, sem dúvida forneceu subsídios para o desenvolvimento da docência no ensino superior”	“ O curso de pós-graduação Lato Sensu oportunizou uma boa base para a docência e pouca para a pesquisa. Já o Stricto Sensu oportunizou muito mais para o desenvolvimento da pesquisa”	“A formação continuada é tudo, porque não existe profissional que consiga atuar apenas com o básico, ou seja, sem buscar continuamente educação complementar à sua formação, com o objetivo de atualizar e capacitar para as mudanças técnico-científicas que na área da saúde são quase que diárias”	“Não. O curso de graduação apenas forneceu a base do conhecimento, o aprofundamento do conhecimento deu-se com a prática diária de trabalho associando a busca do real conhecimento teórico nas especializações”	“A repercussão em meu trabalho atual é pouca, mas sem dúvida importante pois já foi na graduação que recebi minha base profissional”
Doc 3	“Após ter realizado a Especialização Lato Sensu em Saúde Pública, na época era uma das poucas, aí comecei a dar aulas no Curso de Fisioterapia”	Talvez os professores tivessem me incentivado, porque aí me formei, fiz pós-graduação e comecei a trabalhar na área hospitalar. E, imediatamente, me convidaram para dar aula no técnico.A origem da nossa escola é tecnicista, uma estrutura formal, ensinar fazer a técnica. Mas acho	“Para as duas. Em sala de aula, no aprimoramento de métodos pedagógicos. Na pesquisa, foi o ponto de partida para incluir nas ações pedagógicas uma prática investigativa para a	“Imprescindível, terminei o mestrado em 2004 e em 2008 estou me sentindo motivada a continuar estudando. Sinto esta necessidade, muito mais por motivação interna de crescimento”	“Sim. Tive formação em licenciatura e portanto a oportunidade de experiências e prática docente na academia em disciplinas e também nos campos de estágio na prática de enfermagem”	“Serviu como base para a prática de hoje”

		que é dom.	produção ”			
Doc 4	<p>“Devido à oportunidade oferecida pela Unicruz”</p> <p>Tive más influências boas influências. Geralmente as más e boas influências foram nossos professores e também nossos colegas de trabalho, aqui na II. A gente vê o professor que consegue ser um bom professor, aí tu pega,... procura seguir as qualidades dele e professor que é um professor ruim, procura evitar . No início não faz as coisas muito certas, não se consegue seguir este padrão de comportamento até porque a gente é um pouco condicionado, mas tive bastante influência, tive bons professores, principalmente bons orientadores; e orientadores ruins e aí também ‘me espel</p>		<p>“Sim, foi extremamente importante para ambas. Sobre a docência, era monitora de nosso orientador nas aulas práticas de Biologia Molecular. Sobre a pesquisa, tínhamos de ser auto-suficientes e orientar alunos da graduação, o que nos enriqueceu em disciplina, criatividade, responsabilidade e auto-suficiência . A pós-graduação foi a experiência de maior importância e contribuição para a carreira profissional”</p>	<p>“A graduação mostra o caminho, mas a grande quantidade de conhecimentos infelizmente não é possível receber só na graduação. A formação continuada é importante para a atualização e reciclagem dos conhecimentos”</p>	<p>“Sim. O curso era de alta qualidade, apesar de não ser direcionado para a docência”</p>	<p>“Procuro seguir os padrões de seleção de conteúdo para as aulas e o padrão de avaliação do curso de graduação. Procuro também complementar as aulas para os alunos conforme entendo que foi deficiente durante a graduação e que falta durante para atuação profissional”</p>

Doc 5	“A partir do desejo de trabalhar na área de ensino e também visando a qualificação profissional”	“A minha formação acadêmica foi voltada para a área específica, sem ênfase na docência”	“ Minha pós-graduação teve ênfase maior na pesquisa, não havendo grande incentivo a docência”	“A formação continuada torna-se importante no ensino superior para incentivar o professor a se aprimorar”	“Sim. Instigou a vontade de buscar o conhecimento, proporcionando a característica de investigar e estudar sempre”	“Eu busco sempre me atualizar e manter os alunos informados nas mudanças que ocorrem em nossa área, o que não ocorria com a maior parte de meus professores na graduação”
Doc 6	“Por convite de professores dos quais fui monitor e orientado na graduação” os motivos foram mais influência dos professores, em função de apresentação de trabalhos, de questionamentos, sempre se detinham àquele comentário: “Ah tu tem um perfil pra dar aula”. E no fim tu vai amadurecendo esta idéia, até que surgem as oportunidades. O que me levou a dar aula foi a influência dos professores,... “	“Também para a docência em função das monitorias que me oportunizaram trabalhar com os alunos sobre supervisão”	“ As duas, pois trabalhou de forma coesa a pesquisa e oportunizou disciplinas como metodologia do ensino superior, prática pedagógica que ajudam a entender melhor o processo da docência”	“Fundamental, uma vez que ela auxilia no preparo para a docência, instrumentalizando o aluno que na área de saúde não tem um direcionamento técnico que o prepare para a docência”	“Sim. Oportunizou monitorias e execução de atividades de auxílio aos alunos”	“Ela serviu como base mas foi preciso uma atualização significativa no conhecimento científico para que fosse possível exercer a docência devido a defasagem do conhecimento”

<p>Doc 7</p>	<p>Realmente tive esta dificuldade porque vim de um curso técnico. A área é calcular dietas... Então pra dar aula tive esta dificuldade. Mas tive uma coisa muito boa, porque foi uma época que abriu uma especialização aqui na Unicruz, para preparar aluno para a docência superior e fiz esta especialização. Então foi muito bom. Foi fantástico. Ajudou muito ter esta percepção. Foi a minha percepção de como trabalhar com aluno que não tive no curso de graduação.</p>	<p>“Possuo especialização em docência no ensino superior”</p>	<p>“As duas. Minha pesquisa foi sobre alimentação rural, tema não muito explorado, o que fez com que tivesse buscar subsídios teóricos inclusive em outros estados. O contato com outros docentes, diversas áreas, proporcionou-me uma relação de troca de conhecimentos que está sendo fundamental em minha conduta profissional”</p>	<p>“Como a nutrição é uma ciência nova e em evolução, a cada dia surgem novos conceitos e que são necessários serem adquiridos e praticados. As pesquisas nos trazem novidades a cada dia e é fundamental estarmos atualizados e capacitados na docência”</p>	<p>“Sim. A base que recebi na graduação oportunizou-me conseguir fazer relações com outras áreas”</p>	<p>“Percebo que os conceitos éticos da graduação imperam no meu trabalho, sendo a base da prática docente”</p>
---------------------	---	---	--	---	---	--

<p>Doc 8</p>		<p>“Basicamente para a pesquisa científica em pesquisa básica”</p>	<p>“Não deu sustentação para a docência todo o enfoque do curso é para a pesquisa e produção científica. OBS: A disciplina de ‘Docência no ensino superior’ foi ministrada por uma professora da área específica do curso e a preocupação dela era principalmente com o conteúdo e não com a forma que era passado, tempo de aula, etc...”</p>	<p>Imprescindível pois o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior está muito diferente de quando comecei a dar aulas e a formação continuada dá subsídios para enfrentarmos as dificuldades que estamos encontrando no nosso dia-dia”</p>	<p>“Não no curso que, na base da época, tínhamos pouquíssimas disciplinas de formação geral, a grande maioria eram disciplinas específicas com enfoque técnico e muito voltado para a transmissão de conhecimento e não para a construção do mesmo”</p>	<p>xxxxxxxxx</p>
---------------------	--	--	--	--	---	------------------

1. Saberes mobilizados na prática pedagógica

Amostra exemplificativaⁱ

Entrevistados	Saberes da formação inicial e continuada	Saberes da escolha da profissão
Doc 1 -	<p>“Sim. O curso de Biomedicina foca muito a parte científica e a carreira acadêmica” A maior parte foi voltada para a atuação em laboratórios clínicos A repercussão em meu trabalho atual é pouca, mas sem dúvida importante pois já foi na graduação que recebi minha base profissional”</p>	<p>“Muita, inclusive procuro aplicar alguns métodos de ensino e estrutura de aulas e atividades interessantes na minha prática docente. Também costumo comparar e trocar materiais de ensino, uma vez que tenho contato com os docentes” Foi a oportunidade. Sempre gostei desta área. Dentro do meu curso de graduação, eu sempre tive bons professores, que sempre me inspiraram a seguir esta carreira. E depois de já ter trabalhado em outras áreas eu tive a oportunidade de começar a dar aulas e, gostei e estou até hoje. Já faz 12 anos [...] pouco de cada um porque tenho preferência pelas disciplinas práticas onde eu consigo conciliar a parte biomédica com a parte da docência Procuro me espelhar em professores que tive no mestrado, suas formas de envolver o aluno em suas próprias experiências de trabalho</p>
Doc 2 -	<p>“É fundamental, para formar cidadãos conscientes e críticos do meio onde vivem para assim tornarem-se agentes de mudança” Sim sem formação didático-pedagógica apropriada você não está oferecendo o melhor de si A formação continuada na minha concepção é tudo, porque não existe profissional que consiga atuar apenas com o básico, ou seja, sem buscar continuamente educação complementar à sua formação básica, com o objetivo de atualizar e capacitar para as mudanças técnico-científicas que na área da saúde sofrem mudanças quase que diárias. Não. O curso de graduação apenas forneceu a base do conhecimento, o aprofundamento do conhecimento deu-se com a prática diária de trabalho associando a busca do real conhecimento teórico nas especializações</p>	<p>. “Após ingressar na formação Stricto Sensu e possuir subsídios teóricos necessários para desempenhar tal função” “ O curso de pós-graduação Lato Sensu oportunizou uma boa base para a docência e pouca para a pesquisa. Já o Stricto Sensu oportunizou muito mais para o desenvolvimento da pesquisa” Vontade de ensinar. Eu aprendi a profissão de ser enfermeira. Na minha prática profissional eu sempre gostei de educar, de mostrar como eu estava fazendo e porque que eu estava fazendo. Mostrar para as pessoas como se faz a prática, o exercício da forma correta. É gostar, gostar de ensinar. É o ofício [...] me espelho nos melhores professores e nas minhas atitudes quando era estudante para compreender e me relacionar com os alunos</p>

<p>Doc 3</p>	<p>Sobre a formação pedagógica, acho fundamental, pois vivemos um momento de muitos desafios no processo ensino-aprendizagem, em que é necessário ter uma postura acolhedora, estimuladora, incentivadora, ao mesmo tempo que disciplinada e organizada” Sim, estou melhor preparada para o processo de ensino aprendizagem Imprescindível, terminei o mestrado em 2004 e em 2008 estou me sentindo motivada a continuar estudando. Sinto esta necessidade, muito mais por motivação interna de crescimento” Sim. Tive formação em licenciatura e portanto a oportunidade de experiências e prática docente na academia em disciplinas e também nos campos de estágio na prática de enfermagem” Serviu como base para a prática de hoje” Eu acho que eu não recebi influência de ninguém. Pelo contrário: na época que eu escolhi ser enfermeira a minha mãe era professora e o magistério vivia numa crise. Então eu escutava sempre ela dizer que ser professora não era bom, que eu procurasse outra profissão. E aí eu fui ser enfermeira. Só que a prática da enfermagem também é educadora. Ao mesmo tempo que se cuida, se educa. Então tem a proximidade. E... quando eu cursei a faculdade eu tive a formação em licenciatura. Então isso me incentivou.</p>	<p>Após ter realizado a Especialização Lato Sensu em Saúde Pública, na época era uma das poucas, aí comecei a dar aulas no Curso de Fisioterapia Para as duas. Em sala de aula, no aprimoramento de métodos pedagógicos. Na pesquisa, foi o ponto de partida para incluir nas ações pedagógicas uma prática investigativa para a produção do conhecimento</p>
<p>Doc 4 -</p>	<p>No mestrado fiz disciplina de formação pedagógica com alternativas diferentes pra passar o conteúdo, como fazer pesquisa, ... Tive também Docência, onde a gente dava aula pros alunos dos nossos orientadores. Acho que minha formação docente foi fraca. Aprendi bastante dando aula, fazendo coisa errada, conversando com as outras professoras. A formação Stricto Sensu além de se voltar para a formação específica, sem dúvida forneceu subsídios para o desenvolvimento da docência no ensino superior Não tinha idéia de como montava uma prova, até</p>	<p>“Devido à oportunidade oferecida pela Unicruz” Me considero, numa postura de farmacêutico que faz pesquisas e: professor . Acho que melhorei bastante e para me dar conta disso é só... observar uma aula dada no primeiro semestre que estava aqui e comparar com uma aula que preparei agora, nos últimos semestres..! Como poderia ter explorado, já estou indo para o caminho diferente e os alunos estão entendendo melhor.Acho que melhorei, na humildade e sempre procurando, é que a gente esta melhorando. eu sempre tive vontade de ser professora e sempre gostei deste contato, pois como eu fui bolsista de uma professora minha, do segundo período, então eu sempre me aproximei do meio acadêmico, acompanhei ela, fui monitora dela nas aulas, ajudava a preparar as aulas, tanto as práticas como as teóricas e era bolsista de iniciação desta professora. Então a minha inspiração para vir a trabalhar com a docência, veio principalmente dali, desse contato com o meio</p>

<p>mesmo como agir durante a aula, com uma prova, precisa ter formação pedagógica, que no mestrado foi mais o menos. No começo “patinei”.</p> <p>Nos explica como devemos preparar e abordar os assuntos em uma aula</p> <p>Sim, foi extremamente importante para ambas. Sobre a docência, era monitora de nosso orientador nas aulas práticas de Biologia Molecular. Sobre a pesquisa, tínhamos de ser auto-suficientes e orientar alunos da graduação, o que nos enriqueceu em disciplina, criatividade, responsabilidade e auto-suficiência . A pós-graduação foi a experiência de maior importância e contribuição para a carreira profissional”</p> <p>Procuro seguir os padrões de seleção de conteúdo para as aulas e o padrão de avaliação do curso de graduação. Procuro também complementar as aulas para os alunos conforme entendo que foi deficiente durante a graduação e que falta durante para atuação profissional”</p> <p>A graduação mostra o caminho, mas a grande quantidade de conhecimentos infelizmente não é possível receber só na graduação. A formação continuada é importante para a atualização e reciclagem dos conhecimentos”</p> <p>O curso era de alta qualidade, apesar de não ser direcionado para a docência”</p> <p>na verdade assim: no mestrado a gente tinha que apresentar bastante em seminário e isso fez com que eu desenvolvesse mais para conversar. Eu fiz uma disciplina de formação pedagógica só que o meu professor era totalmente moderno, era totalmente contrário ao professor dar aula expositiva. Ele sempre dava alternativas diferentes pra gente passar o conteúdo, como fazer pesquisa, etc... Aí foi mais uma discussão. Tive também uma cadeira que precisei fazer que era de Docência onde a gente dava aula pros alunos dos nossos orientadores. Eu acho... eu acho que minha formação docente foi fraca. Acho que aprendi bastante dando aula, fazendo coisa errada,</p>	<p>Olha, na verdade eu me considero os dois, por que tu tens aquela coisa de ensinar, e durante a tua docência sempre vai entrar... as pessoas sempre vão fazer perguntas e tu vai ter que voltar a ser farmacêutico, você vai ter que ter uma postura de farmacêutico</p>
--	--

	<p>conversando com as outras professoras. Porque a gente não tinha uma idéia de como montava uma prova, como que... até mesmo como agir durante a sala de aula, com uma prova. São essas as situações. Eu acho que precisa ter uma formação pedagógica que, no meu caso, no curso, foi fraco. No mestrado foi mais o menos. No começo eu "patinei".</p>	
<p>Doc 5 -</p>	<p>"Sim. Pois aprimora a relação docente-aluno" Minha pós-graduação teve ênfase maior na pesquisa, não havendo grande incentivo a docência" A formação continuada torna-se importante no ensino superior para incentivar o professor a se aprimorar" Instigou a vontade de buscar o conhecimento, proporcionando a característica de investigar e estudar sempre Talvez os professores tivessem me incentivado, porque aí me formei, fiz pós-graduação e comecei a trabalhar na área hospitalar. E, imediatamente, me convidaram para dar aula no técnico. A origem da nossa escola é tecnicista, uma estrutura formal, ensinar fazer a técnica. Mas acho que é dom Eu busco sempre me atualizar e manter os alunos informados nas mudanças que ocorrem em nossa área, o que não ocorria com a maior parte de meus professores na graduação" Utilizei como modelo as aulas que tive na graduação e, quando iniciei na UNICRUZ, a partir dos encontros pedagógicos Oportunizou monitorias e execução de atividades de auxílio aos alunos" A formação acadêmica foi voltada para a área específica, sem ênfase na docência" Não tive disciplina de formação pedagógica, porque o doutorado e o mestrado, foi na área de exatas e ciências da saúde. Eu utilizei como modelo as aulas que eu tive na graduação e, também quando eu iniciei na unicruz a partir dos encontros pedagógicos. Eu acho que meu trabalho é mais técnico instrumental, da área propriamente dita.</p>	<p>"A partir do desejo de trabalhar na área de ensino e também visando a qualificação profissional" Na verdade os meus motivos foram mais influência dos meus professores, em função de apresentação de trabalhos, de questionamentos, sempre se detinham aquele comentário: "Ah tu tem um perfil pra dar aula". [...] O que me levou a dar aula foi a influência dos professores, deles direcionando. E assim eu comecei a pensar em dar aula (doc 6).</p>

<p>Doc 6 -</p>	<p>“É fundamental para instrumentalização sobre o processo de construir o saber e de como trabalhar isso” não tem dentro do curso uma formação docente. Aquele professor que tem uma aula melhor, que te agrada, tenta copiar aquele modelo, que seja o ideal .Sou mais fisioterapeuta, porque na verdade não tenho uma formação para ser professor. O que acontece é que com a formação , com a vivência da pós graduação, do mestrado, tu acaba tendo algumas disciplinas e algumas orientações que melhoram tua prática. Na área da saúde, em questão, é difícil você dizer eu sou um professor. Sou um fisioterapeuta que tem perfil para passar informações por que considere um modelo ideal, mas não posso dizer que sou um professor. Acho que, um professor tem que ter uma formação bem mais ampla para ser realmente um professor de sala de aula, neste sentido. Fundamental, uma vez que ela auxilia no preparo para a docência, instrumentalizando o aluno que na área de saúde não tem um direcionamento técnico que o prepare para a docência” Ela serviu como base mas foi preciso uma atualização significativa no conhecimento científico para que fosse possível exercer a docência devido a defasagem do conhecimento” “ As duas, pois trabalhou de forma coesa a pesquisa e oportunizou disciplinas como metodologia do ensino superior, prática pedagógica que ajudam a entender melhor o processo da docência” Tive más influências e boas influências. Geralmente as más e boas influências foram nossos professores e também nossos colegas de trabalho,aqui na IES. A gente vê o professor que consegue ser um bom professor, aí tu pega,... procura seguir as qualidades dele e o professor que é um professor ruim,procura evitar . No início não se faz as coisas muito certas, não se consegue seguir este padrão de comportamento até porque a gente é um pouco condicionado, influenciado, tive bons professores, principalmente bons orientadores; e aí também ‘me espelhei “Também para a docência em função das monitorias</p>	<p>“Sim, porque nos mostra como trabalhar o conhecimento e como passá-lo” A formação pedagógica na especialização e no mestrado foi para discutir pedagogia. Passei a conviver mais com o professor orientador, o professor em sala de aula, o professor pesquisador. Estes diferentes conceitos de aula abriram a visão para mudar ... Eu acho que eu sou mais fisioterapeuta, porque na verdade eu não tenho uma formação para ser professor [...] acaba-se tomando por base para a prática docente as experiências com os professores na graduação. Em função de, na área da saúde não haver um preparo para a docência é comum eleger um modelo. o que particularmente eu fiz, segundo o que julguei ser o mais eficiente para seguir desenvolvendo as atividades de docência</p>
-----------------------	--	--

	<p>que me oportunizaram trabalhar com os alunos sobre supervisão”</p> <p>eu comecei a conviver mais o que é o professor orientador, o que é o professor em sala de aula, o que o professor pesquisador. Estes diferentes conceitos de aula , estas diferentes estruturas de aula que daí me abriu a visão para mudar a minha aula.</p> <p>Com a gente não tem dentro do curso uma formação docente. O que acaba acontecendo? Você observa aquele professor que você acha que tem uma aula melhor. Não que a aula dele é melhor, mas que te agrada, chama a atenção e tenta copiar aquele modelo – que você estima que seja o ideal para dar aula.</p>	
<p>Doc 7 –</p>	<p>“O docente se perceber como facilitador do conhecimento”</p> <p>Sim, abre possibilidades ao aluno ir buscar seu conhecimento, seu aprendizado, considerando seu potencial já adquirido</p> <p>As duas. Minha pesquisa foi sobre alimentação rural, tema não muito explorado, o que fez com que tivesse buscar subsídios teóricos inclusive em outros estados. O contato com outros docentes, diversas áreas, proporcionou-me uma relação de troca de conhecimentos que está sendo fundamental em minha conduta profissional”</p> <p>Percebo que os conceitos éticos da graduação imperam no meu trabalho, sendo a base da prática docente”</p> <p>Como a nutrição é uma ciência nova e em evolução, a cada dia surgem novos conceitos e que são necessários serem adquiridos e praticados. As pesquisas nos trazem novidades a cada dia e é fundamental estarmos atualizados e capacitados na docência”</p> <p>A base que recebi na graduação oportunizou-me conseguir fazer relações com outras áreas”</p> <p>Possuo especialização em docência no ensino superior</p> <p>A formação pedagógica eu fui ter na especialização e no mestrado que daí sim, a gente foi discutir pedagogia, foi discutir forma de passar este conteúdo, diferentes tipos de aula. Tive disciplinas tanto na especialização</p>	<p>Por convite de professores dos quais fui monitor e orientado na graduação”</p> <p>Na verdade os motivos foram mais influência dos professores, em função de apresentação de trabalhos, de questionamentos, sempre se detinham àquele comentário: “Ah tu tem um perfil pra dar aula”. E no fim tu vai amadurecendo esta idéia, até que surgem as oportunidades. O que me levou a dar aula foi a influência dos professores,... “</p> <p>Eu já estive numa época que eu tinha muita dúvida do que eu era. Quando iam convocar professoras eu pensava: não sou professora sou nutricionista. Tinha uma época que tinha uma grande interrogação. Agora, [...] me considero mais professora</p>

	<p>como no mestrado. Que daí ali sim, no caso, Eu acho que eu sou mais fisioterapeuta, porque na verdade eu não tenho uma formação para ser professor. O que acaba acontecendo é que você elege um modelo que tu acha que é melhor de dar aula – um exemplo de professor que tu acaba seguindo aquele modelo. O que a gente acaba fazendo no futuro é que com a formação , com a vivência da pós graduação, do mestrado, tu acaba tendo algumas disciplinas e algumas orientações que acabam melhorando a tua prática. Eu acho que principalmente na área da saúde, em questão, é difícil você dizer eu sou um professor. Digamos: eu sou um fisioterapeuta que tem um perfil para passar informações por que eu considere um modelo ideal, mas eu não posso dizer que eu sou um professor. Acho que, um professor tem que ter uma formação bem mais ampla para ser realmente um professor de sala de aula, neste sentido.</p>	
<p>Doc 8 –</p>	<p>“Não tive formação, mas teria contribuído muito para melhorar a qualidade das aulas, avaliações, etc” “Acredito que seria uma professora melhor se tivesse recebido esse tipo de formação” Não deu sustentação para a docência todo o enfoque do curso é para a pesquisa e produção científica. OBS: A disciplina de ‘Docência no ensino superior’ foi ministrada por uma professora da área específica do curso e a preocupação dela era principalmente com o conteúdo e não com a forma que era passado, tempo de aula, etc...” o curso que, na base da época, tínhamos pouquíssimas disciplinas de formação geral, a grande maioria eram disciplinas específicas com enfoque técnico e muito voltado para a transmissão de conhecimento e não para a construção do mesmo” Imprescindível pois o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior está muito diferente de quando comecei a dar aulas e a formação continuada dá subsídios para enfrentarmos as dificuldades que estamos encontrando no nosso dia-dia” Basicamente para a pesquisa científica em pesquisa</p>	<p>“Por interesse próprio e gosto pela docência. Essa vontade já tinha sido manifestada no momento do ensino médio, porém não se concretizou naquele momento”</p>

	básica	
Doc 9 –	Bom,... Primeiro eu já trabalhei dentro da minha área, eu gosto muito da minha área, mas eu não gosto de trabalhar com pessoas doentes. [...] eu optei por ser professor. Eu acho que daí vai ter um contato maior sempre com pessoas mais jovens. [...]. E também por causa da remuneração, que ela é melhor do que se eu trabalhasse numa farmácia ou num laboratório	
Doc 10 –	[...] acredito que isso se deve principalmente ao meu perfil, o gosto pelo estudo, pela pesquisa, que a graduação proporcionou e que influencia diretamente na prática docente (doc 10).	

ⁱ Apenas coloquei a uma amostra para exemplificar o trabalho, em função do número muito grande de páginas.