

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INTERAÇÕES NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR: percepção dos formadores sobre os saberes
docentes**

ANTONIO REINALDO NAVARRO

Santos
2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INTERAÇÕES NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR: percepção dos formadores sobre os saberes
docentes**

ANTONIO REINALDO NAVARRO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto.

Santos
2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

N322i Navarro, Antonio Reinaldo.

Interações na prática de docentes do ensino superior: percepção dos formadores sobre os saberes docentes/ Antonio Reinaldo Navarro - Santos: [s.n.], 2008.

131 f.; 30 cm (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa de Educação)

I. Sobrenome, Nome. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Santos, 2 de abril de 2008

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus dois amores,
Silvia e Luisa.

AGRADECIMENTOS

Às Professoras-formadoras, sujeitos desta pesquisa, que gentilmente colaboraram com seus relatos.

À Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, por seu interesse e companheirismo demonstrados em todas as etapas da elaboração deste trabalho e, em especial, pela sua sinceridade, compromisso e paciência durante o processo de orientação.

Aos Professores Dr. Umberto de Andrade Pinto e Dra. Francisca Eleodora Severino pela generosidade e pelas contribuições inestimáveis na qualificação.

Às Professoras do programa, em especial às Professoras Dra. Ângela Maria Martins, Dra. Maria Amélia Santoro Franco, Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Dra. Nereide Saviani, Dra. Sônia A. Ignácio Silva e Dra. Sueli Mazzilli, pelos ensinamentos e incentivos ao longo do trajeto.

Aos colegas do grupo de pesquisa e demais colegas do programa, pelos diálogos oportunos e construtivos.

Aos familiares e amigos, pelo apoio e carinho.

Aos meus pais e irmãs, por tudo.

À minha esposa e à minha filha, por mais que tudo.

A Deus, por todas estas pessoas existirem.

NAVARRO, Antonio Reinaldo. **Interações na prática de docentes do Ensino Superior: percepção dos formadores sobre os saberes docentes.** Santos, Universidade Católica de Santos, 2008 (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na temática *formação do docente para o Ensino Superior na área de Saúde* e tem como objetivo geral investigar a percepção dos docentes sobre os saberes mobilizados na prática da pedagogia universitária, considerando o papel e o impacto das interações frente às novas demandas da sociedade em rede, que segundo o conceito de Castells, são aqui compreendidos como novas conformações que regulam e problematizam a formação docente para o Ensino Superior. Busca-se com essa pesquisa reconhecer os efeitos desta nas concepções de ensino e aprendizagem e nas interações entre os docentes e aprendizes. A partir das teorias de trabalho docente e saber docente elaboradas por Tardif e Lessard, as interações são problematizadas como componentes estruturantes das estratégias de formação e do trabalho docente. Fundamenta-se também nos estudos de Cunha, Pimenta, Anastasiou, Masetto, entre outros, sobre a formação pedagógica do docente de nível superior e estudos de Thompson, Morin, Doyle sobre as tecnologias de interação. O estudo toma como base os relatos dos sujeitos envolvidos no processo de formação docente para a área de saúde nos cursos de mestrado e doutorado, com vistas a analisar a prática de formação didático-pedagógica frente aos avanços e possibilidades inovadoras que permeiam e articulam-se aos saberes docentes. Para tal foram selecionados professores que atuam na pós-graduação e ministram a disciplina didático-pedagógica para pós-graduandos da área de saúde. Como instrumento de pesquisa foram utilizados os relatos dos professores e, a partir dos dados obtidos com entrevistas semi-estruturadas, foi feita a sistematização e análise dos dados. Os resultados apontam para uma mudança significativa nas relações entre saber-docência-interação na formação docente para o Ensino Superior. Dada a importância da formação docente para este nível de ensino, espera-se contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens na formação do docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Considerando-se as semelhanças com as problemáticas de outras áreas bem como em outros níveis de ensino, espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa subsidiem outras reflexões e pesquisas sobre a formação docente.

Palavras-chave: Interações; Formação Docente; Ensino Superior; Saber Docente; Docência em Saúde

ABSTRACT

This research introduces the thematic of the teacher's formation for College Education on health area purposes and has as general objective the investigation of the teacher's perception about the knowledge present in the university pedagogical practices, focusing on the rule and the impact of the interactions between the new demands of the network society that, as Castells' concept, are understood as the new relationships that regulate and problematize the teacher's formation for college education. This research seeks to recognize the effects of that interaction on the conceptions of teaching and learning, and on the relationship between teachers and students. Starting from the theories of Tardif e Lessard about the teaching work, the interactions are problematized as structural components of the strategies of teacher's formation and work. It is based upon also on the studies of Cunha, Pimenta, Anastasiou and Masetto, and others, about the pedagogic formation of the teacher of college education, and also on the studies of Thompson, Morin, and Doyle, about interaction theories. This study is based on reports from the subjects involved on the formation process of the teachers of the health area in the post-graduation courses, with the intention of analyzing the practice of the didactic-pedagogic formation, confronted to the advances and innovative possibilities that surround and articulate to the teacher's knowledge. There were selected teachers working in post-graduation courses teaching the didactic-pedagogic discipline to post-graduation students from the health area. The teacher's narratives were used as research instruments, and the data obtained from the semi-structured interviews were systematized and analyzed. The results point to a significative change in the knowledge-teaching-interaction relations over the teacher's formation for college education. From the importance of the teacher's formation for this teaching level, we hope to contribute for the development of new approaches on the teacher's formation, in the context of the *stricto sensu* post-graduation. Considering the similarities to the problematic in other areas as well as in other teaching levels, we hope the results obtained to corroborate other studies and researches about the teacher's formation.

Key-words: Interaction; Teacher's Formation; College Education; Teacher's Knowledge; Health Teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR	15
1.1 - A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO SUPERIOR	16
1.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ÁREA DA SAÚDE	25
1.3 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE	27
1.4 – ESPAÇO DE FORMAÇÃO: DIÁLOGOS	32
CAPÍTULO II – A INTERAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE	37
2.1 – SABERES DOCENTES	38
2.1.1 – EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL	40
2.1.2 – FUNDAMENTOS INTERATIVOS DA DOCÊNCIA	41
2.1.3 – INOVAÇÕES E TECNOLOGIAS DA DOCÊNCIA	43
2.2 – INTERAÇÕES E SABERES DOCENTES	44
2.3 – A SOCIEDADE ENTRE O Ceticismo e Dogmatismo	54
CAPÍTULO III – RELATOS E EXPERIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DOS FORMADORES	58
3.1 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS	58
3.2 – SABERES DOCENTES NA IDENTIDADE: DAS TRAJETÓRIAS À VIVÊNCIA	69
3.3 – SABERES DOCENTES: DAS INTERAÇÕES ÀS INOVAÇÕES	72
CONSIDERAÇÕES	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	93

Para ter essa constância do sonho que dá um poema, é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos, essas imagens carregadas de uma matéria onírica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material.

Gaston Bachelard

A água e os sonhos, 1998

INTRODUÇÃO

O interesse sobre a formação docente sempre esteve presente durante toda minha atuação profissional na educação. Não só o interesse, mas as indagações que surgiram durante esse início de caminhar para a docência trouxeram e ainda trazem muitas inquietações com relação aos saberes fundantes da prática docente.

Ao iniciar a licenciatura em Química, procurava na literatura especializada encontrar receitas prontas para ensinar ou ao menos recolher indicações de como tornar minhas ações nas aulas mais profissionais. Acreditava, então, que o ensino era objeto de métodos claros e precisos e o fato de não dominar esses métodos era motivo de certa angústia, pois não concebia ser diferente de outras atividades que até então havia exercido com sucesso, amparado na rigorosa atenção aos métodos e técnicas, ou seja, conhecimentos teóricos que se materializavam em prescrições e roteiros a serem seguidos. Seria ainda na licenciatura, que começaria a perceber que ensinar demandava saberes que não se encontram nos manuais ou que poderiam ser assimilados prontamente, como pequenas pílulas, nas aulas de didática. Neste aspecto, tecia diálogos com minha professora de didática; durante as longas conversas sobre metodologia do ensino em ciências ambos aceitávamos como hipotéticas as sistematizações sobre os objetivos de ensino frente ao que de fato ocorria no fazer pedagógico. Foi, no entanto, durante as aulas de outro professor, na disciplina de práticas de ensino, que esses questionamentos começaram a encontrar respostas. Nas aulas dessa disciplina a dinâmica proposta pelo professor possibilitou superar definitivamente a perspectiva prescritiva do ensinar e a busca por métodos de

ensino universais. Nestas aulas a dinâmica era simples: organizavam-se, nas aulas, grupos que faziam o papel dos alunos enquanto revezávamos no papel de professor. A cada aula ministrada pelo aluno-professor, o grupo que servia de platéia, sob o olhar do professor, ponderava e comentava livremente sobre a aula ministrada pelo colega; após um fechamento dos pontos principais repetia-se o processo com outro aluno assumindo o lugar docente. Foi um momento único na minha trajetória de formação inicial, e, a partir dessa disciplina, não fui mais o mesmo profissional docente e até hoje retomo esse momento, em que percebi o que significa atuar no ensino, para pensar a minha ação como docente e também como formador. Hoje ao exercer o magistério, percebo como é importante o diálogo do conhecer com o fazer, ou quanto à interação entre os atores, professores e alunos tornam o ensinar e o aprender mais rico em oportunidades e, sobretudo, valoriza o saber em exercício, fruto de diversas fontes, vivências, sentimentos, que vão se incorporando no cotidiano da sala de aula. E é este processo de abertura e reflexão, tão próprio da atividade docente, que revelam a necessária continuidade da formação docente. Foi nessa perspectiva que continuei meus estudos. Busquei a especialização em metodologia do ensino superior, em seguida a graduação em pedagogia. A seguir percebo que a pesquisa – e daí o curso de mestrado – é a seqüência inevitável. Neste ponto identifico certa similitude com a trajetória dos sujeitos da pesquisa. Do primeiro contato com o Ensino Superior (ES) como docente nos cursos de licenciatura e posteriormente em 2003, ao ser convidado para ministrar aulas em um curso de preparação (especialização) para a docência em saúde para graduados em medicina, nutrição, fisioterapia, enfermagem, educação física e farmácia, algumas questões voltadas para a formação, prática e saberes docentes foram se desvelando e tomando o rumo da pesquisa sobre a formação docente para o ensino superior.

Responsável pela introdução dos alunos graduados em saúde nas *bases teóricas da educação*, as experiências como docente vividas nos vários níveis de ensino, assim como a experiência como aluno de graduação, licenciatura e especialização forneceram as primeiras respostas, mas provocaram novas indagações. Estas questões encontraram eco na curiosidade intensa, na época, advinda da presença das denominadas “novas tecnologias”. A educação a distância e o uso intensivo das diversas mídias no suporte digital (tecnologias multimídias) – já empregadas em sala de aula – provocaram um direcionamento das questões emergentes para a busca de uma fundamentação junto a obras de autores que discutiam o seu uso na mediação pedagógica. Do primeiro contato com as produções acadêmicas de autores que vêm discutindo o impacto das “novas tecnologias” até o aprofundamento teórico sobre os saberes docentes, a constante reflexão sobre as questões ainda não respondidas – e as potencialidades imaginadas – ganharam corpo e nortearam o recorte da pesquisa, influíram no delineamento do objeto, materializando-se na singular flexão tensionada nas *interações*.

Dessas reflexões que antecederam a pesquisa que foi desenvolvida, as seguintes questões foram se cristalizando: Quais percepções fundam elementos que propiciam ou favorecem as práticas pedagógicas dos futuros docentes? Como promover a passagem do profissional de saúde para o profissional docente em saúde? Quais condições proporcionam a superação de “práticas familiares” (tradicionalistas) aos alunos-docentes em prol de concepções e práticas “inovadoras”? Como propiciar ao futuro docente uma formação inicial que resulte na apropriação de um saber pedagógico que reflita em uma prática “efetiva” e não só “instrumental”?

Na elaboração do projeto de pesquisa, estas questões abrangentes encontraram em resposta a formulação de outras questões mais específicas: Como é concebido o trabalho

do professor na formação docente? Como são articulados os elementos da prática, dos saberes e das condições efetivas de formação? Como são organizadas as ações educativas? Quais são as especificidades da formação docente articuladas às condições da prática pedagógica na área da saúde? Como elas se articulam? Qual o sentido desta atividade para o professor-formador?

Para responder a essas questões, um recorte se fez necessário. A partir do cotidiano da sala de aula, observamos três aspectos fundamentais para a formação do futuro educador: o professor-formador, o planejamento do curso de formação e as interações. Considerando a natureza do objeto de pesquisa, parece-nos claro que a resposta pode ser dada pela investigação das interações, já que os outros dois fatores fazem parte da excelência que cerca o objeto escolhido. Assim, para compreender os aspectos destacados nas questões, o foco da pesquisa visa à natureza da ação mediadora realizada no processo de formação, os saberes docentes mobilizados na concepção da ação mediadora e sua percepção (sentido e significação) pelo docente formador.

Nesta perspectiva, podemos sintetizar o problema da pesquisa: **Qual o papel das interações na formação do docente?** Ou seja, qual é a especificidade das interações em propiciar a apropriação e entendimento das singularidades do fazer pedagógico inerente ao processo de formação do professor? Em outras palavras, como a intencionalidade do professor-mediador se manifesta na prática, a fim de atingir os objetivos e garantir aos alunos a apropriação e desenvolvimento das competências docentes? Estas, portanto, são as questões centrais da pesquisa.

Para respondê-las, e fazer frente à complexidade do objeto, delineou-se o percurso metodológico que é descrito a seguir.

Nosso objetivo neste trabalho de pesquisa foi investigar como ocorrem as interações na prática docente realizada na formação do professor para a área da saúde nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, entendendo por *interação* as inter-relações, recursões e retroações que estão em jogo no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, buscou-se investigar, através das relações que o pesquisador-docente estabelece com as diversas demandas de seu trabalho no cotidiano da sala de aula, os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica efetivada nesse *locus* de formação. Identificamos como pressuposto básico de pesquisa o potencial revelador da relação do professor-pesquisador com os saberes fundantes da prática pedagógica. A pesquisa tem como foco os conceitos de interação e significação, entendidos como tecnologias de interação inerente ao trabalho docente, como proposto por Tardif e Lesard (2005, p. 260). Trata-se, portanto, da intenção do pesquisador de conhecer, a partir do saber docente que norteia a ação educativa, o papel desempenhado pelas interações na formação de professores para o Ensino Superior na área da Saúde.

Como alertam Ghedin e Franco (2006, p. 8-9) “ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos” e somos tomados por uma “trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção”; neste caso, resta ao pesquisador aliar-se às experiências daqueles que percorreram caminhos semelhantes e criar um mundo de referências transposto por sua criação e necessidade. Neste aspecto, a trajetória desenvolvida na pesquisa indica a posição do investigador que toma o sujeito como criador e aberto a possibilidades, na perspectiva da compreensão do ser social em interação com outros e com o mundo. Este compromisso norteia a atitude do investigador na coleta dos dados e, principalmente, no tratamento dado ao desenvolvimento da análise. Em linhas gerais, os questionamentos que foram explorados

na pesquisa de campo retomam as questões norteadoras da pesquisa e opera-se, com a pretensão da “delicadeza metodológica”, caminhar para os sujeitos e explorar o objeto a partir da abordagem qualitativa, segundo Gamboa (2002; 2007) sobre os fenômenos da prática. Para tal, fez-se uso de entrevistas, onde se procura aproximar do objeto pelo olhar dos formadores reconhecendo-se que, conforme Gamboa (2007, p.109): “alguns problemas partem da consideração da ação ou da prática como parte essencial do quadro de referência que compreende o fenômeno ou problema pesquisado”

O problema de pesquisa originou a necessidade de examinar qual é a percepção dada aos saberes docentes no contexto do ES, focando as interações. Para essa investigação, seria necessária uma delimitação prévia de atores, uma seleção que permitiu entender, a partir da percepção dos pesquisados, os saberes mobilizados no ensino de pós-graduação na área da Saúde ao *preparar* para a docência, alunos da pós-graduação. Nesse recorte esperava-se delimitar, no olhar dos atores, uma *cultura de formação*, onde, mesmo sem questionar os processos, currículos e formas avaliativas presentes no espaço de formação (disciplina didático-pedagógica), buscava-se relacionar as experiências da docência aos diálogos desenvolvidos no contexto da formação docente. A pesquisa caminhou, portanto, pelas interações sociais construídas e permeadas pelos saberes docentes.

A abordagem de natureza qualitativa desenvolvida na pesquisa visou explorar as percepções dos professores sobre os saberes docentes mobilizados no cotidiano da formação desenvolvida, portanto, nas atividades de cunho didático-pedagógico no âmbito da “Formação Didático-Pedagógica em Saúde” na Instituição. Aqui trataremos, especialmente, das relações entre o significado e o sentido das ações para o professor-formador, procurando revelar as potencialidades inovadoras ao reconfigurar as interações

na formação do docente universitário, dada a presença crescente das tecnologias digitais e os desafios da sociedade do conhecimento ou sociedade em rede, para empregar a definição de Castells (2000), ou como alerta Imbernón (2000, p. 89) “daí a importância de recuperar a pedagogia da pergunta e não só a da resposta” ao evidenciar na transição do milênio o imperativo de defrontar *um meio social baseado nas informações e comunicações*.

Ao optar pela abordagem qualitativa, ressalta-se que, além de uma diretriz relacionada às efetivas percepções epistemológicas interiorizadas pelo investigador, expresso por Chizzotti (2001, p. 78) como a “intencionalidade do pesquisador em revelar na complexidade e nas contradições dos fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora nas relações interpessoais e sociais”. Assim, preservam-se os vínculos indissolúveis das singularidades no contexto social das ações desencadeadas e vividas, colhendo-se as informações no plano das *mentes humanas*, como definido por Santos Filho (2002).

Determinamos como caminho de pesquisa a análise interpretativa das informações coletadas junto aos formadores. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, das quais foram extraídas as categorias de análise, a partir dos relatos dos sujeitos participantes a respeito de sua trajetória acadêmica e das vivências de formação. Elegeram-se, portanto, neste contexto, os relatos autobiográficos sobre a prática da docência na formação docente como fonte principal da pesquisa. Dada a produção acadêmica dos formadores, sujeitos desta pesquisa, os trabalhos publicados sobre formação docente constituíram um *corpus* relevante para a análise da percepção dos formadores e contribuíram como subsídio para a análise dos dados e aprofundamento da análise de conteúdo sobre as informações coletadas nas entrevistas. Entendemos que, nas tensões

presentes no trabalho docente, seja possível evidenciar suas especificidades, singularidades, que possam conduzir à interpretação, ao exame e à subsequente análise por meio de instrumental teórico.

No desenvolvimento preliminar da pesquisa, o interesse voltou-se para uma instituição de ensino superior de reconhecida excelência na área da saúde, em que a formação docente para o ES ocorre na pós-graduação, por uma disciplina didático-pedagógica obrigatória para todos os pós-graduandos. Esta disciplina é ministrada por professores-pesquisadores de um núcleo desenvolvido especificamente para a pesquisa e desenvolvimento da docência em saúde.

O processo de investigação se realizou no acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado por um grupo de professores que atuam na formação docente para o Ensino Superior em Saúde, em uma Instituição de Ensino Superior Federal. Verificou-se que o trabalho desenvolvido por esses profissionais foi se constituindo, ao longo dos últimos dez anos, em um *marco* singular nas práticas formativas no contexto da educação superior em saúde. A equipe de professores-pesquisadores tem desenvolvido trabalhos de pesquisa sobre a formação de professores para a área da saúde, abordando diferentes aspectos do processo de ensino nos cursos de pós-graduação, sobretudo com foco na disciplina “Formação Didático Pedagógica em Saúde” oferecida aos pós-graduandos (mestrandos e doutorandos) da Instituição. Esta disciplina surge da união das disciplinas, já clássicas, de Didática Médica e Pedagogia Médica e é oferecida a todos os alunos de programas de Pós-Graduação na área da Saúde, em módulos de 60 horas, das quais metade é presencial. Esta disciplina é a única oferecida de modo obrigatório na área da educação. A disciplina não se articula diretamente às demais dos programas oferecidos pela instituição, porém há uma preocupação em desenvolver-se propostas interdisciplinares no

interior do próprio núcleo, integrando no corpo docente não só especialistas em educação mas profissionais com formação bastante diversificada (Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Epidemiologia e Saúde Pública e Medicina). Recentemente, a partir de 2002, a equipe de docentes-pesquisadores vem realizando estudos sobre *Educação em Saúde* voltados para o Ensino Superior na área de ciências da saúde, a partir da estruturação e conseqüente abertura do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em “Ensino em Ciências da Saúde” em nível de mestrado acadêmico e mestrado profissionalizante, neste setor a equipe já orientou diversas dissertações, defendidas a partir de 2004.

Inicialmente, no que se poderia definir por “fase exploratória”, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas desse grupo na área da docência em saúde, voltadas para a formação docente, nos últimos anos. Este estudo e resultados dessa etapa da pesquisa estão presentes no corpo do relatório, principalmente no primeiro capítulo, e, ao se constituir num segundo *corpus* de pesquisa, norteou o levantamento dos dados e a sua subsequente análise.

A equipe de *docentes-formadores* do núcleo de ensino e pesquisa da instituição escolhida era composta, por ocasião da pesquisa, por 14 profissionais. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi efetivada pela seleção¹ dentre estes docentes-formadores àqueles que atendiam aos critérios de formação inicial, tendo como cerne as áreas: psicologia, pedagogia e licenciatura. Outro critério foi o desenvolvimento desta na pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado –, voltada para a educação. Observou-se também o exercício das atividades de formação, pesquisa e extensão desenvolvidas na Instituição de

¹ O critério de seleção se orientou também pela disponibilidade dos docentes para as entrevistas e sugestões da diretora do núcleo.

Ensino Superior, com foco na formação docente. Estas informações iniciais foram obtidas na análise dos currículos, disponíveis na *plataforma Lattes*.

Em relação ao perfil das quatro professoras selecionadas para a pesquisa, todas possuem o título de Doutor, sendo que uma concluiu o pós-doutorado. As professoras têm vinte ou mais anos de profissão, duas acima de trinta anos. Trata-se, portanto, de um grupo com grande experiência na docência e esse dado faz-nos pensar numa hipótese: a de que esses saberes podem ser advindos dos métodos e modos de trabalho durante esses anos, com diferentes turmas, tendo em vista a formação dos sujeitos. Duas, dentre as quatro selecionadas, possuem doutorado em Psicologia da Educação; uma possui doutorado em Educação e apenas uma possui pós-doutorado na área das Ciências Biológicas. Cruzando-se os dados referentes à formação e o núcleo temático, temos quatro especializações distintas, porém com atuação congruente na pesquisa, extensão e ensino voltados para a formação docente na área da saúde. Outro aspecto diz respeito ao tempo que trabalham na instituição: a distribuição de tempo de dedicação à instituição conta cinco, oito, nove e dez anos – sendo que dez anos corresponde ao tempo de existência do núcleo dedicado à formação docente.

Ao se eleger a entrevista como técnica para a coleta de dados manifesta-se o desejo e a preocupação pela tomada dos depoimentos de sujeitos com uma história e trajetória que abstratamente corporificam o objeto de pesquisa: a percepção dos sujeitos sobre os saberes docentes. As entrevistas foram concebidas, então, como possibilidades de interação face-a-face, o que, a princípio, sugere um processo de mão única entre pesquisador que pergunta e o entrevistado que fornece a narrativa. Mas, que na verdade, consiste, como afirma Gaskell (2003, p. 73), em um espaço de troca de idéias e significados em que “várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”, caracterizado por um momento de encontro

entre subjetividades, tendo, neste caso, o caráter aberto ou pouco estruturado – coerente com a abordagem qualitativa – privilegiando a interação como mecanismo de colocar em jogo percepções que permitam ir além da mera busca de informações dos atores, pois *o significado é construído na interação*, como afirma Szymanski (2004). Ao permitir o diálogo e a interação, a entrevista possibilita o relato da sua história de vida, reconstrução de trajetória e o aprofundamento das questões em jogo, revelando crenças, concepções e preconceitos, ou seja, uma *narrativa em construção*, como descrevem Jovchelovitch e Bauer (2003):

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91)

Nortearam o planejamento das entrevistas as propostas de Bauer e Jovchelovitch (2003), Szymanski (2004) e Gaskell (2003). Para estes autores, a entrevista contém fases no seu desenvolvimento que não devem ser negligenciadas, especificamente o planejamento da entrevista. Ao seguir as orientações dos autores, a adequação dos princípios enumerados perseguiu a idéia de anuência à experiência e incorporação das especificidades que o objeto, sujeitos e o próprio investigador requereram. Assim inspiradas, as entrevistas foram concebidas em etapas. A partir de um planejamento inicial voltado para o levantamento e exploração do campo, foram em seguida formuladas questões prévias (o que poderia ser denominado de fase preparatória), e por fim da elaboração do roteiro de entrevista contemplando:

a) A apresentação da pesquisa oferecendo um referencial em relação ao pesquisador – tomada no primeiro encontro como um *convite à pesquisa* – uma apresentação mútua

para esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir espaços para um diálogo inicial, estabelecer uma relação cordial, segundo Szymanski (2004);

b) A preparação do início ou *aquecimento*, onde, no primeiro momento da entrevista se situam novamente a pesquisa e seu objeto;

c) A elaboração de questões-chave que poderiam contribuir para facilitar as intervenções do entrevistador e servir como questões de *aprofundamento, esclarecimento e focalizadoras*. Nesse intuito se tratou de formular um repertório e, indo além, procurar estar bem preparado para o momento da entrevista em que a *narração chega a um fim natural*, na concepção de Bauer e Jovchelovitch (2003).

Nesta abordagem metodológica, foram entrevistados os sujeitos na perspectiva de uma abordagem da trajetória de formação da inserção na área de atuação como professor-formador – questão desencadeadora, segundo Szymanski (2004) –, com a finalidade de trazer à tona a primeira elaboração ou primeiro arranjo narrativo sobre o tema. Em seguida, proporcionou-se, através de intervenções do entrevistador, a retomada, segundo a necessidade, dos pontos-chave da pesquisa. Estas intervenções foram direcionadas por perguntas previamente planejadas (item três, acima), a partir de aspectos pertinentes ao objeto de pesquisa. Essa técnica compreende a recomendação de Gaskell (2003) a que o entrevistador atento à escuta e entendimento do que está sendo dito, faz uso.

As entrevistas, previamente agendadas, foram realizadas no local de trabalho dos atores, em salas disponibilizadas pela instituição, que permitiram a privacidade e um bom local de permanência sem interrupções. Duraram em média uma hora, apesar de não haver acordo nesse sentido. Dada a dificuldade em estabelecer uma agenda comum, estenderam-

se de março a setembro de 2007. Foram gravadas e os pontos emergentes anotados no caderno de campo para facilitar a transcrição. Durante a transcrição tomou-se o cuidado de manter o mais fielmente as falas dos atores, tal como elas se deram, não importando nesse primeiro momento com as correções e adequações à norma culta – objeto de uma segunda transcrição para o texto de referência que será empregado na análise. As entrevistas foram denominadas E1, E2, E3 e E4, com o objetivo de resguardar os sujeitos. Durante o trabalho de transcrição, ao reviver o momento da pesquisa, procedeu-se a anotação de impressões e percepções, nos sentido de complementar a análise e reflexão dos dados da entrevista.

O presente relatório de pesquisa está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado ‘A formação docente para o Ensino Superior’, dialogamos com os autores sobre o significado do contexto de formação para o ES no Brasil, discutimos os ambientes de formação e suas particularidades, destacando a formação dos docentes para o ES e terminamos o capítulo caracterizando o *locus* de formação em estudo: a formação docente na pós-graduação a partir do olhar dos formadores.

No capítulo ‘A interação na prática docente’, exploramos as dimensões *interatividade* e *significação* e a sua importância para o trabalho docente no contexto dos saberes docentes. Nesse capítulo são discutidas as peculiaridades da interação em educação e as respectivas implicações na prática docente. Serão apresentados os referenciais teóricos e, baseado nesta discussão, serão feitas algumas considerações sobre o *plano de fundo* e suas influências no contexto da formação docente para a educação universitária.

No capítulo ‘Relatos e experiências: as percepções dos formadores’, descrevemos o processo de pesquisa e os dados brutos obtidos. Por fim, no mesmo capítulo, analisamos o

olhar dos professores envolvidos na pesquisa sobre o fenômeno “interação e mediação” no contexto da formação do docente para o Ensino Superior na área da saúde.

Finalizamos o relatório apreciando os resultados da pesquisa, no sentido de procurar evidenciar as possibilidades advindas da reflexão sobre a ação docente – nas dimensões interação e significação – que contribuem para a inovação no sentido de romper com modelos instrucionais. Esperamos, assim, trazer uma contribuição pertinente para a compreensão sobre a formação inicial dos docentes oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Iniciaremos neste capítulo a discussão acerca dos elementos imbricados na temática da percepção do saberes docentes. Consideramos ser necessário aprofundar os aspectos mais amplos que sustentarão as reflexões a que nos propusemos a verificar no âmbito formação docente para o ES. Neste sentido é necessário conhecer as categorias que percorrem os *bastidores* do modelo de formação vigente que estão criando flexões no meio universitário. Assim, ao partir de um primeiro olhar sobre o objeto, na percepção de que se encontra tecido nas relações com o meio em que ele se inscreve, necessitamos, para compreendê-lo, abarcá-lo no contexto (aqui tomado não como totalidade, mas como *palco* ou *cenário*). Neste domínio, foram analisadas as produções acadêmicas recentes com foco na formação docente para a área da saúde. Destas aproximações ao tema destacamos as que, na fluidez com que permeiam os debates, são orientadoras das propostas da formação do docente para o ES. Propomos ao focar esta análise e buscar nas reflexões sobre o tema, problematizá-lo; o que permite dar corpo ao objeto de pesquisa e explicitar o cenário em que se desenvolve e no qual pode ser compreendido na sua especificidade. Salientamos que não comportaria no escopo deste trabalho abranger todo o movimento e seus motores (a totalidade), assim procuramos desenvolver aqueles elementos que, presentes no trinômio imaginário, representações e cotidiano de formação, circunscrevem e reformulam a *condição* do objeto e ao mesmo tempo asseguram a sua centralidade no âmbito da pesquisa. Se por ventura ramificam-se nos encaminhamentos da pesquisa, esforçamo-nos para contê-los na problemática da formação docente para o ES.

As análises aqui empreendidas prosseguem como referências para as análises dos *dados de campo* (Capítulo 3) e sintetizarão o movimento da pesquisa das especificidades do campo da formação docente na área da saúde em direção ao objeto na percepção dos formadores. No caminho desta análise mais ampla e profunda, procura-se destacar as dinâmicas presentes no campo da formação docente para o ensino superior e seus desdobramentos, com foco nos condicionantes pertinentes ao processo de formação.

Por uma analogia, que nos parece oportuna enunciar, iniciamos com a análise do *cenário*, seguimos pelas percepções advindas do *plano de fundo* e, por fim, ao capturar as vozes das *atrizes*, procuramos responder às questões fundantes da pesquisa.

1.1 – A formação docente e o Ensino Superior

A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado (CUNHA, 2005, p. 24)

A formação do educador como tema de pesquisa não é recente no país. Gatti (2005, p. 18) aponta que no início do século XX a temática formação do educador já está inserida no contexto mais amplo das pesquisas sobre educação e as acompanham nos enfoques e abordagens que se sucedem no tempo, influenciadas pelas condições sociais e políticas que emergem ao longo desse período.

Num período mais recente (últimas décadas), o âmbito do ES tem sido alvo de pesquisadores, preocupados, sobretudo, com a capacitação do docente. Marin (2003, p. 27) identifica na primeira geração de pesquisadores os trabalhos de Masetto (1982) e Abreu (1983). Na temática da pesquisa que nos é similar, é importante destacar o trabalho de Berbel (1992) sobre a formação docente em cursos de pós-graduação, em que analisa

depoimentos de professores envolvidos na disciplina ‘Metodologia do Ensino Superior’, conforme Marin “descrevendo-a e analisando-a no seu significado formativo para atuação no ensino superior” (2003, p.28). Ainda a autora Marin (2003, p. 28) destaca a consolidação desse campo de pesquisa “nas ações de formação e nas pesquisas com produção constante”, apesar de reconhecer que vem sendo pouco explorado.

Ainda na década de 90, Masetto (1992) publicava a obra “Aulas vivas: tese (e prática) de Livre Docência” e relatava a experiência da pesquisa sobre a docência no ES. O autor, Masetto (1992, p. 17), buscava na pesquisa demonstrar que “na sala de aula do 3º grau ainda se pode aprender”. A partir dos dados coletados nos cursos de didática ministrados, o autor caminhou para a avaliação das condições facilitadoras de aprendizagem na sala de aula; estas condições, então, foram levadas e aplicadas em outras disciplinas de outros cursos. Do acompanhamento do trabalho desenvolvido nestas disciplinas e em deferentes situações, o autor estudou os pontos fundamentais para “explicar o sucesso obtido”. Como resultado teorizou uma nova concepção do espaço de sala de aula e princípios que explicitassem, como define Masetto (1992, p. 21) “melhores condições de aprendizagem para um jovem adulto universitário”, que são reproduzidos a seguir:

- *Promover a participação*: O autor reconhece que a interação, vista como co-participação, é elemento essencial para romper com duas situações presentes no Ensino Superior: o papel dicotômico entre professor e alunos e a oposição entre aluno-professor.

- *Valorizar a experiência e a contribuição dos participantes*: A Valorização da experiência e dos conhecimentos já vivenciados dos alunos ao mesmo fortalece a relação pedagógica (professor-aprendiz) ao mesmo tempo em que desenvolvem o autoconceito e a

autoconfiança do aprendiz. Esta atitude propicia, segundo o autor, a construção de um ambiente baseado nas posições mais confiantes, conscientes e críticas dos aprendizes, e com isso uma perspectiva desafiadora e estimulante da aprendizagem.

- *Explicitar o significado*: Masetto (1992, p. 86) teoriza a partir dos trabalhos de Lenz (1982)² e Miller (1967)³ sobre a aprendizagem do adulto e afirma a necessidade de “aprender o sentido dos fatos”. Para o autor, deve-se envolver o aprendiz a partir dos aspectos contextuais do seu próprio universo de referência (experiências, vivências e pré-conceitos) que suscitem modificações de comportamento em relação a outras situações e circunstâncias que cercam sua existência.

- *Definir claramente objetivos e metas*: Masetto (1992, p. 87) destaca que na aprendizagem do adulto é fundamental a clareza dos objetivos a serem alcançados, deste pressuposto básico, aliado a percepção de que as relações professor-aluno são complexas, multifacetadas e orientadas para diferentes fins (cognitivo, afetivo, psicomotor e político), o autor indica ser imprescindível se contar com o envolvimento e participação dos aprendizes para se explicitarem as metas que se pretende alcançar.

- *Estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis*: Diferentemente de uma perspectiva *eficientista* do ensino, Masetto (1992, p. 88) propõe que conjuntamente professor e alunos avaliem as estratégias e técnicas empregadas no processo em prol de conciliar a características diferenciadas dos alunos com o interesse e a motivação do aprendiz.

² LENZ, Elinor. **The Art of the Teaching Adults**. New York: CBS College Publishing, 1982.

³ MILLER, George. **Ensino e aprendizagem em escolas médicas**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1967.

- *Criar um sistema de feed-back contínuo*: Neste princípio, Masetto (1992, p. 89) sugere uma visão ampla sobre o processo avaliativo, com o emprego de vários instrumentos, como, por exemplo, a auto-avaliação, permeando todo o processo e implicando na correção e re-orientação dos roteiros educativos. Na concepção definida pelo autor como *feed-back contínuo* destaca-se a importância da avaliação como instrumento motivador, condutor e reconciliador entre expectativas (do professor e alunos) e processo (programa, estratégias e aprendizagens).

- *Desenvolver a reflexão crítica*: Os encontros educacionais, segundo o autor, devem desenvolver educação de um profissional além do treinamento para o exercício de uma profissão. Masetto (1992, p. 89) destaca que, na educação do profissional, outros elementos são propiciados: a contínua reinterpretação do mundo nos aspectos subjacentes à aquisição das habilidades; a postura nas relações interpessoais e sociais; o convite a pensar estruturas alternativas para “os atuais caminhos de pensar, de se comportar, de trabalhar, de desempenhar e de desenvolver sua atividade e atuação profissionais e de viver” (Masetto, 1992, p. 90).

- *Estabelecer um contrato psicológico*: O autor destaca o papel de renegociar as atividades e prioridades no decorrer dos processos educativos. A troca constante no grupo - ou interação compreendida como ação cooperativa -, aliada ao exercício do *feed-back contínuo* (como já descrito) e auto-avaliação, exerce o papel regulador entre as necessidades dos aprendizes e as propostas do professor.

- *Adaptar os comportamentos do professor a um processo de aprendizagem próprio de adultos*: Para Masetto (1992, p. 91), o professor deve assumir o papel de facilitador –

define “facilitadores da aprendizagem” a partir dos trabalhos de Brookfield (1986)⁴ e Apps (1981)⁵ –, portanto, propõe uma mudança significativa em como o professor atua, pensa e organiza as situações de aprendizagem no E.S. e destaca a valorização do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem como fundamental para o êxito do processo (Masetto, 1992, p. 93).

O autor, Masetto (1992), conclui seu estudo, apontando alguns encaminhamentos para nortear o trabalho docente nesse nível de ensino, dos quais destacamos num breve recorte:

- a alteração da postura do educador ao “reformular o espaço de sala de aula, seu clima, seu dinamismo, sua transformação em um ambiente de vida, fecundo de aprendizagem e satisfação” (1992, p. 96-7);

- a (re)descoberta do espaço de sala de aula como espaço de “CON-Vivência Humana e de Relações Pedagógicas” (1992, p. 97);

- “*o caráter adulto dos nossos alunos universitários*” (1992, p. 97-8);

- ampliação do “domínio e do conhecimento que temos da Tecnologia Educacional, e em especial das estratégias para se trabalhar em sala de aula” (1992, p. 98-9).

Masetto (1992) propunha, por fim, o “*encontro e interação entre Professores e Alunos, todos efetivamente APRENDIZES*” (1992, p. 99). Neste contexto, poderíamos inferir que seu estudo estabelece um marco na mudança das propostas das inter-relações

⁴ BROOKFIELD, Stephen D. **Understanding and Facilitating Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Boss Publishers, 1986.

⁵ Provavelmente o autor refere-se à obra: APPS, Jerold W. **The Adult Learner on Campus: A Guide for Instructors and Administrators**. Chicago: Follett, 1981.

pedagógicas na docência universitária. Portanto, assinala a necessidade de uma formação pedagógica do professor universitário que atenda às especificidades da docência no ES. Segundo o estudo de Masetto (1992) percebemos que é necessária que esta formação contemple aspectos interdisciplinares e inovadores, voltado para a construção de novas concepções de ensino.

Segundo Masetto (1994) e Dias Sobrinho (1994), o setor de Pós-Graduação deve assumir oficialmente a formação do profissional professor para o Ensino Superior:

O setor de Pós-Graduação precisa assumir que a Formação do Docente de 3º Grau inclui desenvolvimento de competência em sua área específica de conhecimento, através da formação do pesquisador e da produção científica; o desenvolvimento da competência pedagógica e política. (MASETTO, 1994, p. 149)

Essa mesma percepção poderia ter sido ratificada no texto final da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de dezembro de 1996), que prevê em seu *artigo 66*:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996, p. 27.837)

Embora a legislação oriente e recomende os programas de mestrado e doutorado como local da formação docente, não indica ou exige como se dá essa formação, ou seja, a natureza da formação docente vincula-se à formação para a pesquisa e a conseqüente especialização em conteúdos específicos da área da formação inicial. Ao não contemplar na sua redação a formação didático-pedagógica, a legislação perde seu papel regulador da atividade docente e confere a prática docente um papel secundário em relação à pesquisa.

Segundo Catani e Oliveira (2002), a LDB constitui-se um marco de referência para o início da reestruturação da Educação Superior no Brasil. Sugerem os autores que a

reestruturação está centrada em dois grandes eixos: avaliação e autonomia. Como parte da reestruturação, na legislação complementar à LDB, demonstra a complexidade do ES que passa a ser classificado, segundo a legislação em vigor:

Em regulamentação à LDB, o Decreto no. 2.306, de 1997, classifica as instituições de ensino superior brasileiras em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores (art. 8), mantendo a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apenas para as primeiras (PACHANE, 2003, p. 43).⁶

Steiner (2006) publica com base nessa caracterização uma matriz reproduzida na

Tabela 1.

TABELA 1 – Freqüências de instituições por categoria administrativas e formas institucionais no Brasil – 2003 (Fonte: INEP) In: Steiner, 2006, p. 329.

	Federal	Estadual	Municipal	CCF ⁷	Part.	Total
Universidades	43	31	4	56	28	162
Centros Universitários	1	0	2	27	47	77
Faculdades Integradas	0	0	3	17	85	105
Faculdades	7	21	48	205	887	1.168
Escolas Superiores	0	4	0	12	66	82
Centro Educ. Tecnol.	22	9	0	0	22	53
Total	73	65	57	317	1.135	1.647

Interessa-nos, ao analisar os dados disponíveis na Tabela 1, observar que as Universidades, obedecem ao princípio da indissociabilidade do ensino e pesquisa e extensão, “de acordo com o artigo 207 da constituição Federal”, enquanto essa obrigatoriedade não existe para as demais instituições, segundo Steiner (2006, p. 329). Como previsto na lei, as instituições responsáveis pela formação docente para o ES, que possuem programas de mestrado ou doutorado correspondem à apenas 10% das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Estas apresentam o perfil discriminado na Tabela 2.

⁶ O decreto em questão foi revogado pelo Decreto 3.860 de 2001, mas as classificações foram mantidas, apenas reordena as funções do MEC, do CNE e do INEP (Catani; Oliveira, 2002, p. 85-6).

⁷ CCF – Instituições Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas.

TABELA 2 – Sistema Universitário no Brasil - 2003 (Fonte: Capes e Inep) adaptado de STEINER, 2006, p. 332-35.

	Pública	CCF	Privada	Total
Doutorado	36	9	0	45
Mestrado	31	27	15	73

Levando-se em conta a orientação da LDB em seu artigo 66, caracteriza-se o local de formação docente para o pleno exercício do magistério no ES (as instituições aptas) como instituições públicas em sua maioria, havendo poucas CCF e nenhuma particular, no âmbito do doutorado, e ainda assim, um forte predomínio das instituições públicas e CCF no caso do mestrado. Morosini (2001), a partir dos dados do INEP de 98, avalia que apenas 46,3% dos professores universitários concluíram a Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) e observa que, se há a formação específica do docente nos cursos de Pós-Graduação, não há *avaliação ou definidores de qualidade* (2001, p. 32) o que, para a autora, configura uma *caixa de segredos*.

Pimenta e Anastasiou (2002) ao analisar as transformações da sociedade contemporânea (sociedade da informação e conhecimento) reconhecem que é necessário reinterpretar o papel docente na universidade, destacando como objetivos (p. 103-104):

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe;

- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Para as autoras, essas características pressupõem que a preparação do profissional docente se faça com conhecimentos específicos e pedagógicos, aliados à reelaboração dos saberes inicialmente tomados como verdades, via um processo essencialmente reflexivo, sem reduzir os saberes às técnicas.

Cunha (2001), analisando a formação do docente universitário, indica que não é mais possível nem “o estereótipo da profissão científica nem da prática interpretativa” e assinala que essa formação “requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber” (p. 86-7). A autora assinala que a revolução tecnológica está produzindo uma nova profissionalidade, e defende a função do docente em “ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (p. 88). Como caminho nessa possibilidade, Cunha afirma (2001) que a perspectiva mais emancipatória só pode ser construída pela reflexividade, esta desenvolvida nos saberes constitutivos da profissão docente implicados na consciência, conhecimento e compreensão. Nesta direção acrescentamos a posição defendida por Franco (2001) que reforça a dimensão crítica e técnica como estruturantes da identidade do docente universitário, que faz com que este se assuma como partícipe crítico da comunidade do conhecimento “empenhado na busca valorativa, relevante para a formação das novas gerações e da sociedade da qual fazem parte”, afirma Franco (2001, p. 133). E finalizamos esta reflexão concordando com Pachane:

Podemos concluir que o panorama do ensino superior hoje aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional. No entanto, esta formação não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco de perder de vista seus objetivos. (PACHANE, 2003, p. 91)

Segundo a análise de Pachane (2003) há evidências de ganhos significativos, do ponto de vista qualitativo, para o exercício do magistério no ES. Neste aspecto, as contribuições das pesquisas sobre a formação docente para este nível de ensino sustentam a inevitável profissionalização e valorização da formação didático-pedagógica do professor universitário.

1.2 – A Formação Docente para a área da Saúde

Assim, discutir a formação de professores universitários em saúde implica analisar os diferentes formatos de propostas em andamento, inserindo-se na conjuntura atual e atentando para as expectativas sociais quanto ao profissional a ser formado, para as exigências das profissões no novo século e para os anseios da comunidade por justiça, solidariedade e qualidade de vida em sociedade. (BATISTA, S.; BATISTA, 2005, p. 28)

Na área da Saúde, especificamente para os cursos de pós-graduação em medicina, a incorporação de disciplinas didático-pedagógica nos cursos de Pós-Graduação faz parte da legislação específica do Conselho Nacional da Educação através do Parecer no. 576/70 – Câmara do Ensino Superior – 7/8/1970, ratificado pela LDB (Lei 9394/96) segundo Batista e S. Batista (2001). Apesar do histórico da inclusão da formação docente via disciplinas obrigatórias, as pesquisas recentes apontam a fragilização da percepção de que apenas o domínio das técnicas didáticas contribua para a formação docente. N. Batista e S. Batista (2002) apontam que “um desdobramento necessário deverá ter lugar para discutir novas concepções e dimensões da competência didático-pedagógica e da assunção do professor do seu papel no processo de ensino-aprendizagem em um contexto de transformações”.

Empreender essa superação exige dos professores de saúde uma formação que esteja atenta para os processos de subjetivação e coletivização dos sujeitos que estão implicados nas práticas educativas. Assim, uma nova rede se anuncia entre interdisciplinaridade, os processos formativos e os professores como sujeitos portadores de histórias, saberes e teorias implícitos em seus trabalhos docentes. (BATISTA, S.; BATISTA, 2005, p. 26)

Os mesmos autores (2002) destacam o forte direcionamento para as dimensões éticas e humanas do exercício profissional. A partir da experiência singular desenvolvida durante os últimos dez anos no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) da Universidade Paulista de Medicina (EPM) — Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) —, os autores narram “algumas aprendizagens que tem sido construída nesse caminho” (2002, p. 196-202)

a) a necessidade de explicitar as competências docentes esperadas, não pontualmente numa lista de comportamentos desejados, *mas estabelecer coletivamente um projeto de sociedade e educação desejado*, num sentido transformador;

b) Práticas docentes que possibilitem interações previligiadoras da troca, do compartilhar dos conhecimentos, do negociar dos significados;

c) Práticas que não fiquem restritas às disciplinas pedagógicas;

d) Compreensão de que a formação faz parte de um projeto mais amplo, institucional, entendida em suas complexidades e multideterminações;

e) Interlocução constante, compreendendo que o interlocutor pode assumir o papel do formador, o que contribui e assume na prática interdisciplinar como *construção de espaços comuns de partilha*;

f) Tomar a própria prática como ponto de partida num movimento de ação-reflexão-ação como eixo nuclear.

Propõem, por fim, a compreensão sobre os itinerários formativos, reconhecendo a ambigüidade e o desafio das possibilidades para materializar novas práticas de formação.

Entre esses novos sentidos destaca-se a busca por configurar espaços de aprendizagem que estejam coadunados com as necessidades e demandas sociais, respondendo aos desafios contemporâneos da ética, da crítica e da cidadania. (BATISTA, S.; BATISTA, 2005, p. 34)

É em busca dos potenciais para a formação docente, em resposta aos desafios multidimensionais para o formador, que passaremos a focar a articulação dos saberes didáticos pedagógicos às propostas interdisciplinares.

1.3 Tecnologias educacionais e formação docente

A postura interdisciplinar na formação docente inclui a articulação com as demandas da presença das denominadas “novas” tecnologias nos espaços de formação, com a percepção de que novas parcerias são possíveis. Essa postura remete a uma nova disposição do formador, uma nova interpretação da ação pedagógica do formador que permita lidar de uma maneira mais global com as práticas de formação, contextualizadas em estratégias abertas às possibilidades e articulações com outras áreas do saber. Assim, Batista S.(2002) define o modelo da interdisciplinaridade no âmbito da formação docente:

Neste mundo cheio de sentidos, significados, símbolo, códigos, *formação* define-se como interdisciplinar, constituindo-se não mais a partir de territórios disciplinares que efetivam formações divididas e isoladas em suas fronteiras, mas sim como projeto que articula ética, estética, conhecimento, valores, reflexão, crítica, verdades relativas, intenções provisórias num dado momento histórico-social e com ele se compromete, seja para mantê-lo, seja para transformá-lo. (BATISTA, S., 2002, p. 137)

A partir desse olhar sobre a formação, destacamos neste estudo as práticas que envolvem as tecnologias digitais. Acreditamos que o mundo globalizado os enfoques interdisciplinares constituem-se em essência a partir da necessidade de conjugar o todo às partes. Trata-se, a nosso ver, de compatibilizar o conhecimento em rede (conforme proposto por Castells, 2000) com as demandas pessoais no processo de formação – poderíamos falar de identidades. Tal evolução exige que se recorra a outras metáforas, outra linguagem, outras visões de mundo. A mudança tecnológica anuncia, então, novas posições e rupturas, no sentido de compatibilizar o conhecimento em rede – labiríntico, a usar a expressão de Lévy (1993) – a identidade do eu. Estamos cientes que por si só as novas tecnologias não modificam o processo de ensino-aprendizagem. Mas, compartilhamos da expectativa dos que acreditam que possam ajudar os educadores a superarem os modelos e formatos pedagógicos que superem a mera reprodução do conhecimento e a verticalização do ensino. Quando se analisa os discursos sobre a presença das tecnologias em sala de aula, percebe-se a título de panacéia educativa, ou seja, remédio para todos os males da educação, que as tecnologias foram inseridas como facilitadoras da aprendizagem. Sem excluir o livro didático, experiências de ensino associadas às tecnologias de comunicação (como rádio, TV, microinformática) demonstram a crença de que o fato da tecnologia estar presente no ensino, por si só, é capaz da transformação e melhoria da qualidade da aprendizagem. Ledo engano. Ao discutir a presença das chamadas “novas tecnologias” no ensino, Masetto (2001, p. 139) destaca quatro dimensões importantes na relação entre educação e tecnologia: “o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia”. Sobre este último aspecto, Masetto ressalta que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada aos objetivos de aprendizagem (2001, p. 143). O autor estabelece uma distinção entre “tecnologias convencionais” e “novas tecnologias”. As convencionais são as que

existem há algum tempo e configuram estratégias de ensino, por exemplo, as técnicas de dinâmica de grupo. As “novas tecnologias” seriam “aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância”, diferencia Masetto (2001, p. 146). As diferenças, no entanto, param aí. Para Masetto (2001, p. 171-2), tanto uma como outra só potencializam o ensino se forem empregadas em consonância com o papel mediador do educador, num ambiente criativo e colaborativo.

Na *tradição pedagógica* – concepção prévia sobre o magistério – que se inicia no século XVIII, conforme Gauthier e colaboradores (1998, p. 32) a centralidade do professor garante o ensino distanciado do sujeito (aprendiz). A presença crescente das tecnologias – notadamente o vídeo, os diapositivos e transparências – e seus sucedâneos tecnológicos – DVD, animações e apresentações em PowerPoint - coaduna-se com essa tradição, a esse respeito S. Batista e N. Batista observam a partir do uso reiterado das técnicas de *projeção* à “lógica do próximo”

Nessa perspectiva, o modelo de aula apresenta-se marcado pela inserção de um recurso muito presente na área da saúde: a projeção. A observação do uso reiterado desse recurso torna possível identificar que se estabelece um ritmo presidido pela solicitação do próximo slide. (...) o próximo nesse contexto torna-se distante. (BATISTA, S.; BATISTA, 2004, p. 27)

Neste sentido a articulação com os avanços tecnológicos não despertariam mudanças na verticalidade do ensino. Todavia, esses avanços proporcionados pela chamada era digital, exigem, para configurar e adequar-se ao ensino horizontal – ensino com o protagonismo do aprendiz – a aquisição de saberes com relação a outros campos disciplinares. Nessa articulação, identifica-se a necessidade, para o formador, de adequá-las às posturas “inovadoras”. Inovação, neste aspecto, encontra um paradoxo muito caro a nós formadores: inovar, buscar o novo, na formação docente é mudar a mentalidade primeira do formador depois do aprendiz.

Um bom exemplo é o projeto Genoma Humano, que tem por objetivos identificar, os genes humanos e armazená-los em um banco de dados, para uso futuro. Este avanço tecnológico já tem proporcionado, via as *novas* tecnologias, implicações para o ensino na área da saúde. A título de exemplo, em matéria recente - *Washington Post*, 13 de novembro de 2007 - na imprensa, demonstra-se o uso, por meio de um holograma, de *entrar no humano via 4D* (Figura 1), e pesquisar o desenvolvimento de doenças (genéticas implicadas ou não).

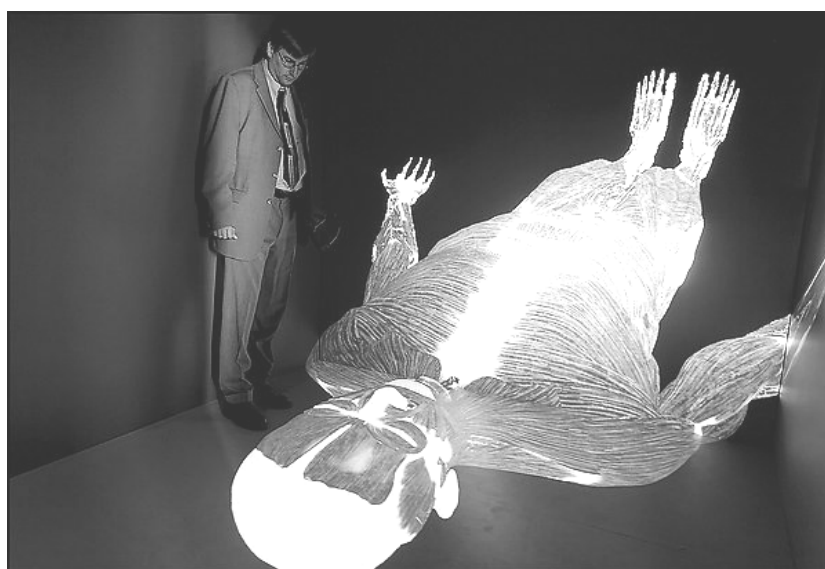


Figura 1 – Este é um gigante gerado pela ferramenta de pesquisa médica denominada *CAVEman* desenvolvido na University of Calgary em Alberta (USA).
Fonte: Masumi Yajima: University of Calgary, 2007.

Estes avanços não são exclusividade da área da Saúde, facilmente poderíamos estendê-lo aos mais diversos campos do conhecimento.

Na verdade, o que nos interessa discutir é a necessidade de articular áreas disciplinares diversas nos campos tradicionalmente especializados, o que poderíamos denominar de interdisciplinaridade. Sem percorrer esse campo, por sua vez conflituoso –

visto não ser um conceito fechado –, assinalamos a necessidade de uma conceituação e subsequente estruturação na própria formação docente.

Encontramos discursos diversos, mas coerentes no sentido de admitir a necessidade da articulação entre áreas distintas. No recorte que nos interessa é evidente a percepção da interdisciplinaridade como temática recorrente, tanto na formação específica quanto na formação docente.

Por outro lado, falar em inovações no ensino proporcionado pelas novas tecnologias implica a reconfiguração de saberes a partir da crítica às *pedagogias formais*, aliada à presença das novas tecnologias e, nos é perceptível, as re-orientações do espaço de formação em direção as inovações, como salientam os autores Leite (2001), Masetto (2003) e Cunha (2006). Para Leite (2001, p. 93-108), inovação, neste contexto, tem relação com a ruptura com as lógicas de reprodução e regulação. Leite (2001, p. 102-3) afirma que no ES as especificidades da caracterização da inovação envolvem:

- Autoria e Protagonismo: reconhecimento da co-autoria “o grupo, tanto quanto qualquer sujeito, é presença nucleada, central, protagonista da construção coletiva”.
- Incerteza: “o conhecimento é vivo não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto”.
- Diversidade e Multiplicidade: “O conhecimento é não-homogêneo; e também é não-prescritivo”.
- Contaminação: “O movimento do conhecimento vivo, da prática.”

- Complementaridade: “Os conhecimentos e os saberes estão em ebulição permanente”.

Complementar aos pontos destacados por Leite (2001) e no rumo da inovação no ES na área da saúde, N. Batista e S. Batista (2004, p. 27) assinalam o caminho de centrar a experiência formativa no diálogo entre professor e aluno, procurando articular saberes e práticas, explicitando o lugar docente como mediador, investindo em interações que privilegiam a troca de idéias, as vivências do professor e alunos, e saberes. Da mesma forma Ruiz-Moreno (2004) evidencia o destaque às dimensões éticas e interativas nas relações professor-aluno.

1. 4 - Espaço de formação: diálogos

Como se procurou evidenciar no item anterior é preciso levar em conta que determinados aspectos afetam o aspecto *fronteiriço* entre os saberes. Os diversos pontos de contato entre os saberes estabelecidos para a área de formação (no caso a da Saúde) e os saberes da docência formam uma interface. Cabe ressaltar que, assim como ocorreu em outros âmbitos da educação, as inovações surgem da integração de outras áreas do conhecimento. Neste aspecto destaca-se o surgimento de contribuições da área da comunicação, formando um bloco interdisciplinar “educomunicação”, um novo campo disciplinar, conforme Soares (2002):

Definimos, assim, a Educumunicação como o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais e virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (p. 24)

Com a criação do grupo de trabalho nos congressos nacionais (ANPED) nota-se, portanto, a preocupação em converter essa nova regionalidade em um palco integrado de debate acadêmico ligado diretamente à formação do professor, como descrevem Mostafa e Máximo (2003).

As observações até aqui feitas são válidas na medida em que novos conceitos colhidos de outros territórios disciplinares permeiam o espaço de formação. É peculiar nessa área de fronteira, entre campos disciplinares distintos, buscar-se composições e trocas conceituais. Entretanto, vale destacar que aliado a esse modelo de intercâmbio determinados elementos vêm predispondo e tornando possível delinear um quadro de inovações e possíveis avanços, sugerindo que nos espaços de formação novas perspectivas de pensamento e novas formas de ligar os conhecimentos estão emergindo. No recorte que aqui empreendemos, envolvem conceitos como mídias digitais, internet e principalmente o hipertexto. Neste aspecto vale ressaltar os trabalhos pioneiros na área da formação docente para o ensino em saúde de Foresti e Pereira (2004) na UNESP e de Nildo Batista e Pittamiglio (2005) na UNIFESP. Estes trabalhos denotam a emergência do debate sobre a inclusão das tecnologias digitais associadas a novas perspectivas de mediação pedagógica na formação docente para o ES.

Outro conceito emergente e importante para compreensão dessa interface é a *cibercultura* – conforme Lévy (2000). Pesquisas e discussões que norteiam os debates sobre as novas interações mediadas por meio das tecnologias digitais, principalmente os focados na Educação a Distância, tem recorrido às teorizações ligadas a Lévy para dar conta da complexidade e das particularidades dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Entretanto, para chegarmos até a implicação deste debate e compreender suas influências na formação docente para o ES, temos que passar por outras questões que envolvem, neste caso, as concepções sobre os intercâmbios entre comunicação e educação.

Num rápido sobrevôo sobre os debates deste campo interdisciplinar, podemos afirmar que o desenvolvimento das mídias digitais possibilitou o aparecimento de uma nova linguagem – a hipertextual. Maraschi e Axt (2000, p. 95) referem-se à revolução provocada pela ecologia informática: “da mesma forma que o aparecimento da escrita reconfigurou a ecologia oral, o advento das novas tecnologias ampliaram e modificaram a própria escrita”. Lévy (1993, p. 40) faz uma importante fundamentação sobre o hipertexto ao afirmar que "é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário", garantindo, assim, a apropriação sempre singular ao mesmo tempo em que serve de instrumento de escrita coletiva, para o autor configura-se, portanto, uma nova plástica do texto ou da imagem segundo os princípios da heterogênesse, da metamorfose, da multiplicidade e encaixe de escalas, da exterioridade, da topologia e da mobilidade dos centros. Em outro momento, o autor destaca seu uso na educação muito mais como uma abertura a um novo processo metacognitivo do que como uma simples ferramenta:

Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos de orientação em um domínio do conhecimento sob a forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos. Em um contexto de formação, os hipertextos deveriam, portanto favorecer, de várias maneiras, um domínio mais rápido e mais fácil da matéria do que através do audiovisual clássico ou do suporte impresso habitual. (1999, p. 40)

Observamos nas últimas décadas o desenvolvimento da comunicação de uma forma explosiva – inauguramos o que vem sendo denominada de era da comunicação digital. O advento do fax, telefonia celular, satélites e redes digitais proporcionaram uma

transformação nas formas de se comunicar e de compartilhar informações. Essas transformações atingem o processo de ensino-aprendizagem, e colocam a nós formadores a necessidade de adotá-las para o exercício do magistério. Mas, ao simplesmente adotá-las corremos o risco de interpor-las entre mestres e aprendizes, em detrimento do processo educacional, o que torna premente a sua apropriação crítica pelo educador; orienta-nos neste sentido o pensamento de Kellner (2001): é preciso conviver conscientemente com as novas tecnologias, e isso “exige reflexão sobre a mídia, a tecnologia, os desafios e os problemas de viver numa nova sociedade como esta” (p. 424). Portanto, é necessário incorporar uma nova cultura, uma nova maneira de pensar o fluxo de conhecimentos e informações. Sobre este aspecto, que definiríamos por impacto das novas tecnologias na vida cotidiana, emerge abordagens no campo educacional que propiciam novas formas de pensar a relação aluno-professor-conhecimento em qualquer área ou nível educacional. Pode-se falar então, por exemplo, no processo de hibridação, como definido por Silva (2002, p. 124): “o contexto dialógico que liga ator-obra-espectador tem seu estatuto modificado”. O uso das novas tecnologias pode proporcionar a intensificação das interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Tal intensificação das relações que se estabelecem na sala de aula demanda, por parte do professor e do aluno, novas articulações entre conhecimento, comunicação e ensino-aprendizagem. Há, portanto, uma mudança na qualidade das interações que pode ser potencializada na era digital. Segundo Thompson (2005), a comunicação atua como mediadora das relações sociais. Com essa concepção, o autor propõe-se a uma discussão sobre a natureza e o papel da tecnologia e da linguagem midiática com o contexto social e as maneiras como essa pode ser analisada e interpretada, em casos específicos. Quando observamos o uso das tecnologias empregadas em sala de aula tradicional, a interação professor-aluno e a relação aluno-aluno são, na verdade, subjugadas pela presença de uma terceira entidade (o vídeo, por exemplo), que, quando

bem elaborada, pode predominar no processo de ensino-aprendizagem e polarizá-lo, substituindo parcialmente as interações face a face ou interações mediadas pelas “quase interações mediadas” – como definido por Thompson (2005, p. 85). Nesta condição ocorre a separação explícita do contexto de produção e recepção do conhecimento, com predomínio de um ambiente pobre para a ação educativa, em que tanto o professor como o aluno ficam em face de um conhecimento já elaborado como meros espectadores. Portanto, a adoção das tecnologias digitais propiciadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação implica novas demandas articuladas à formação docente. Assim, da mesma forma, em resposta a introdução das novas tecnologias é necessária uma mudança de atitude do formador para que as tecnologias sejam de fato incorporadas criticamente ao fazer docente, daí “subjaz a importância da modificação da postura do professor ‘ensinante’ para ‘estar com’; de transmissor para a atitude de troca, através de uma ação conjunta do grupo” como propõe Masetto (1992, p. 77). Esta perspectiva reflexiva do formador que incorpora o desafio das demandas da era digital foi pertinente para o encaminhamento da pesquisa com foco nos saberes docentes dos formadores.

CAPÍTULO II - A INTERAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento. (FREIRE, 1979, p. 33)

Ao situar esta pesquisa no complexo campo dos saberes docentes, necessita-se de uma conceituação do que são os saberes docentes.

Empregamos aqui o conceito de saberes tal como definido por Gauthier (1998), para o autor o saber é definido a partir de três dimensões: subjetiva (fruto da racionalidade individual), do juízo (determinações discursivas marcadas pela justeza das escolhas) e da racionalização argumentativa. Tal definição exige uma complementaridade em relação à prática docente: onde são formados ou adquiridos? Segundo Tardif (2002) os saberes docentes são plurais e oriundos de diversas fontes.

Ao analisar produção acadêmica sobre os saberes docentes, Gauthier (1998) situa os saberes na dimensão *intersubjetiva*, para o autor “o saber surge como uma construção coletiva de natureza lingüística, oriunda da troca entre sujeitos” (p. 335) e inserida num contexto (p. 339) – já que o autor admite que os saberes docentes “só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho” (p. 343) -, é a partir dessas ponderações que o autor e seus colaboradores, situam os saberes docentes no âmbito individual, pois estão ligados ao saberes pessoais e culturais (p. 344), mas advertem que a pesquisa deve atentar para um tipo particular de saber: “aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino”, mesmo

reconhecendo a dificuldade de tal separação. A dificuldade da separação dos saberes, segundo os autores, deve-se à natureza plural e diversa do que consideram o *saber em prática* tratar-se da própria *cultura docente em ação*: “Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social” (p. 349).

Para Tardif (2002, p.60), essa noção deve ampliada abrangendo o *saber-ser* e o *saber-fazer*. Aprofundaremos esta questão a seguir.

2.1 - Os saberes docentes

Os saberes docentes têm sido objeto de pesquisas em educação de uma forma ampla. A partir de trabalhos, referenciados como clássicos, de três autores - Lee Shulman, Daniel Martin e Clermont Gauthier -, Borges (2001) faz uma aproximação às tipologias de pesquisa sobre os saberes docentes, os quais a autora reconhece tratar de um campo de diversidade conceitual e metodológica. Baseada na premissa de que **os docentes são produtores de saberes** que emergem da prática profissional, diversos pesquisadores tem se debruçado sobre a prática e os saberes docentes – conforme Borges (2001). No contexto aqui delimitado, compreende-se que os docentes, frente aos desafios da prática (*imprevisibilidade* e *ambigüidade* da prática, destaca Borges), desenvolvem um saber prático, fruto da inventividade, criação, emergência. Nesta direção, a abordagem de Tardif (2002) sobre os saberes docentes e Tardif e Lessard (2005) sobre o trabalho docente, “sustentam que, pelas interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática”, como orienta Tardif (2002, p. 69). Esta abordagem norteará as reflexões sobre os saberes docentes nesta pesquisa.

Ao analisar o contexto nacional da pesquisa sobre os saberes docentes (como está esse campo de pesquisa na realidade brasileira?), Nunes (2001) indica a década de 90 do século XX como início, *um tanto tímido*, da produção de pesquisas compreensivas sobre prática pedagógica e saberes docentes. A autora destaca as abordagens metodológicas que passam a dar *voz aos professores*, constituindo-se numa **virada** nas pesquisas. Destacam-se fundamentando esses estudos em língua portuguesa autores como Nóvoa (1995) e Pimenta (2005), entre outros, no enfoque reflexivo:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação [sic.], de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (NUNES, 2001, p. 30).

Ao situar a investigação no enfoque dos *saberes docentes*, assim compreendido, pretende-se pesquisar a percepção dos formadores de docentes para o ES. Espera-se, neste trabalho, enredar as concepções dos docentes-formadores na lógica mais ampla do processo da formação para a docência revelando os *saberes do ofício*. Neste recorte, a seleção dos sujeitos da pesquisa colabora com a abordagem calcada nas relações que se estabelecem entre a docência voltada para a formação docente e a pesquisa dessa formação docente, o que permite impregnar os saberes docentes de duas raízes que se fundem na própria prática reflexiva. É nessa fusão, reflexo da *identidade do formador*, que o estudo das percepções sobre os saberes encontra seu imperativo. Representa, no sentido dado por Gauthier e colaboradores (1998, p. 300-2), um reservatório de saberes sem caráter prescritivo, mas que podem ser o ponto de partida para se *buscar soluções* para os problemas da prática. Para os autores há três pressupostos da prática (p. 274-9): ela é *criativa* (consiste na adaptação da situação de ensino-aprendizagem às capacidades e necessidades dos aprendizes); é um ofício *interativo* (assemelha-se a um *jogo humano*, que

apesar de existirem regras está fadado a ser sempre incerto); e, é *jurisprudente* (a capacidade de julgar que os professores devem demonstrar) frente ao que os autores qualificam como “um espaço social complexo sujeito a limitações, mas também contingente e portador de inúmeras indeterminações” (p. 278)

Ao se retomar, a seguir, os trabalhos de Tardif e Lessard (2005) sobre o trabalho docente, e de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, fundamenta-se o recorte dado à pesquisa no âmbito mais amplo da epistemologia da prática profissional.

2.1.1 - A epistemologia da prática profissional

Tardif (2002) denomina de epistemologia da prática profissional “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desenvolver *todas* as suas tarefas” (p. 255). O autor emprega a noção de *saber* no sentido amplo (conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes), e sublinha o fato de que reflete “o que os profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais” (p. 255-6). Assim, prossegue o autor, a finalidade da epistemologia da prática profissional visa compreender a natureza desses saberes.

A partir dessa abordagem, Tardif (2002, p. 260-9) cita como síntese de pesquisas *recentes* as seguintes características dos saberes docentes, são: *temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; e carregam as marcas do ser humano.*

Esta perspectiva tem sido discutida no Brasil, principalmente nos últimos anos, por diversos autores como afirma Alves (2007). Segundo o autor, não há um consenso entre os autores estudiosos da formação docente. O autor destaca como contribuição dessa

abordagem o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, e em especial, o aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho (p. 270). Por outro lado Alves, baseando-se em críticas e embates que emergem de autores estudiosos da formação docente, alerta para a observância de cuidados em três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional (p. 277). Assim, observando a recomendação de Alves (2007) reconhece-se, neste trabalho, a epistemologia da prática como:

As pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões se constituem também em uma importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores. (...) não se trata de uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional. (ALVES, 2007, p. 267)

Ao aceitar o convite de Tardif, situa-se este estudo no olhar contextualizado do *cotidiano* e, buscam-se junto aos docentes-formadores *os saberes de sua prática constituídos no e por meio do seu trabalho*.

Em outras palavras, compreende-se nesse percurso, o esforço de acompanhar de forma abrangente os docentes-formadores nas reflexões sobre suas ações e as percepções sobre suas ações na prática da formação docente universitária, empreender dessa forma a investigação da (cons)ciência do uso da criatividade e da originalidade na formação docente universitária.

2.1.2 - Fundamentos interativos da docência

A análise dos fundamentos da docência feita por Tardif (2002, p. 150-82), parte da constatação de três vertentes: a educação enquanto arte; a educação como técnica guiada

por valores; e a educação enquanto interação. Refletindo a partir dessa última concepção, o autor procura captar a natureza profundamente social do agir educativo, onde a interação, como definida pelo autor, engloba as outras duas vertentes (a técnica e a artesanal), e as supera, **apenas**, no sentido de compreender que na educação lidamos *com nossos semelhantes, com os quais interagimos* (p. 167).

Tardif faz uma análise complexa das *ações na educação*, identificando oito tipos de modelo de ação presentes no âmbito da educação. Na busca de fios condutores, o autor, após analisar essa tipologia, destaca que: o processo de formação do ser humano é complexo e variado, e, portanto, não pode ser reduzido a uma das dimensões (técnica, artesanal, interativa); o trabalho educativo recorre constantemente a ações heterogêneas (técnica, afetiva, ético-política, interativa, artística); a exigente complexidade dada pela convivência simultânea dessa heterogênese; a presença, em primeiro plano, das interações face-a-face (primaz às relações lado-a-lado de natureza mais técnica); é permeada por saberes plurais e articulados na e sobre a prática; implicam na pluralidade de ações contingenciais (*polimorfismo do raciocínio* – que engloba a dedução, a indução, a abdução e a contradição, como discutido na obra de Christian George, 1997); e, é fundamentada triplamente (discernimento, *habitus* – na definição de Bourdieu – e ética no sentido não deontológico). Como consequência, o autor aponta a impossibilidade de reduzir os saberes docentes a uma ciência, ou a uma técnica, ou a uma racionalidade exclusivamente epistemológica:

Nesse sentido, nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida. (TARDIF, 2002, p. 224)

Ao reconhecer e caracterizar os saberes docentes na perspectiva de Tardif adota-se a *unidade da profissão docente* como compasso, o que implica o caminhar em direção a aprender **com** os docentes “*como realizar melhor nosso ofício comum*” (2002, p. 244).

2.1.3 - Inovações e tecnologias da docência

Quando justificamos a pesquisa, salientamos a necessidade de aliar a teoria – fruto da pesquisa sobre os professores e seus saberes – às inovações na prática docente como potencial de mudança nas atividades docentes desenvolvida no contexto do ES. Neste aspecto recuperamos, assim como Tardif, a necessária mudança do pensamento: “Não precisamos mais de inovações nem de novas mudanças, mas de reforçar nossa capacidade de assumi-las e de lidar com elas”. (FULLAN *et alii*, 1998, p. 8, Apud TARDIF, 2002, p. 285)

Destacamos, nesse aspecto, tanto os aportes instrucionais (conteúdos) como de gestão (desencadear atividades) – como destaca Doyle (1986). A crítica implícita propõe a mudança não centrada simplesmente como sinônimo de inovação e subsequente avanço, mas na percepção de que predomina nesse contexto a valorização do conteúdo e a perspectiva instrucional do ensino, constituindo, então, sua superação na necessária mudança do *modelo* que predomina na docência no ES. Portanto, ao elencar essas possibilidades de mudança, propomos na investigação questionar a partir da prática profissional dos professores-formadores, situando-os no espaço de reflexão e de produção de saberes que constitui a ação docente, na formação dos professores-aprendizes, que podem ser utilizados na própria superação desse paradigma. Propõe-se, nessa direção, a desconstrução e reconstrução através da articulação reflexiva entre prática e saberes da

prática dos formadores, firmada no espaço vivido, condição da formação e *autoformação*, que para Tardif

(...) significa, antes, que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. (2002, p. 289)

Nesse aspecto, emerge a primeira questão que delimita o problema de pesquisa: como os saberes docentes dos formadores estão articulados em suas práticas de formação de docentes para o ES na pós-graduação?

É ainda em Tardif (2002, p. 293-4) que as conjecturas que norteiam a concepção desta pesquisa se manifestam. Diz o autor acreditar que, num futuro bem próximo, a associação das práticas de pesquisa ancoradas na *co-participação dos atores* (formadores e docentes) às tecnologias de informação e comunicação como novas estratégias e ferramentas será possibilitadora de avanços substantivos na formação docente, daí a pergunta formulada por Pimenta (2005, p. 24): “E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar?”. Neste aspecto, delineou-se a proposta de pesquisa, já descrita neste relatório. É importante destacar que utilizamos o conceito amplo, não distinguindo as tecnologias dos espaços virtuais – ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) – de formação das tecnologias empregadas no ensino presencial. A seguir se discute a interface interações e saberes docentes.

2.2 - Interações e saberes docentes

A primeira aproximação ao tema das interações e saberes docentes desperta a necessidade de articular o conceito com outras áreas disciplinares, notadamente as teorias

da comunicação, a antropologia, as ciências sociais. Numa abordagem *complexa* (MORIN, 2000) procura-se compreender e dialogar com as diferentes perspectivas das interações. Estruturando este olhar sobre as interações está o conceito de *trabalho docente* como definido por Tardif e Lessard (2005): a percepção de que o *ensino é um trabalho interativo*. Assim, parte-se de um enfoque em que a *interação* abrange e é tramada nas dimensões das *interações sociais* entre sujeitos (docente-discente, discente-discente), das *tecnologias de ensino* e, ainda, das *tecnologias de interação*. O fator comum às essas diferentes dimensões não está só no contexto em que elas ocorrem ou se manifestam, mas no sentido regulador que desencadeiam – essa discussão será aprofundada oportunamente. Postula-se que é por meio da interação (no sentido amplo aqui empregado) é que se dá o equilíbrio e harmonia entre os sujeitos no processo de formação (seja escolar, universitário, docente) - daí o papel *regulador*. Neste sentido recuperamos a teorização de Bernstein (1996) sobre o *princípio interativo* e o caráter *regulador da comunicação*:

A forma do contexto comunicativo é a característica crucial gerada por suas relações sociais, através das práticas pedagógicas que as relações sociais regulam. (...) O princípio *interativo* é a característica dominante do contexto comunicativo, pois é o princípio que estabelece, inter-relaciona, regula e *muda* as possibilidades dos dois princípios [localizacional e interativo]. (p. 57-8)

É relevante destacar a contribuição de Guattari (2000) para a compreensão do caráter *holístico*, no sentido material do termo (como um plano operacional), “põe a vibrar e a invadir o conjunto do campo da subjetividade” (p. 81), em que as interações ganham o papel operador e, portanto, articulador dos fenômenos intersubjetivos: o autor descreve a *singularização* como propriedade emergente nas relações *acausais*:

(...) que implica uma disponibilidade permanente para aparição de qualquer ruptura de sentido que, precisamente, constituirá um acontecimento, abrindo uma nova constelação de universos de referência. (GUATTARI, 2000, p. 202)

Compreendem-se, assim, as interações como constituintes e constituídas na trama de uma dinâmica recursiva, e, portanto, congruentes (ou coerentes). Neste ângulo, contemplando a condição de finitude, encontra nas reflexões de Maturana (2001) um conceito importante que contribui para configurar uma propriedade das interações: a *autopoiese*. Para o autor as interações são vistas como integrantes e recorrentes em uma comunidade onde os atores concentram-se na *tramas interacionais* e desencadeiam papéis normativos específicos no plano de relacionamento, mas em aparente contraste, se modificam e se reestruturam de modo a se *auto-reconfigurar*. Ainda, apropriando-nos do referencial proposto pelo autor, compreendemos que as interações são auto-reguladas num processo de articulação entre dois eixos predominantes neste contexto: a compreensão e conhecimento. Por fim, ainda seguindo essa lógica, sugere-se que as tecnologias são concebidas como possibilidade ou potencialidade na expansão progressiva das habilidades humanas, coerentes com essas duas dimensões (compreensão e conhecimento) e integradas à sua própria coerência estrutural.



Figura 1 - O modelo de Doyle (1986) – adaptado pelo autor.

Um segundo momento, empregando o referente *trama interacional* e seguindo a abordagem ecológica de Doyle (1986), destacam-se as estruturas que regem as relações

desencadeadas na prática docente como uma trama complexa (GAUTHIER et al., 1998, p. 167; p. 290). Nela é possível verificar os aspectos, que não iremos aprofundar neste momento, que contribuem para entender a articulação desenvolvida por Tardif e Lessard (2006). Nesta condição, citamos as categorias desenvolvidas nas pesquisas de Doyle (1986) ao caracterizar a dinâmica docente na *abordagem ecológica*: a multiplicidade, a rapidez, a imprevisibilidade, a visibilidade, a historicidade e a imediatez. A partir dessas categorias, Tardif propõe duas outras, em nível ontológico distinto, para explicá-las, a *significação* e a *interatividade* (TARDIF; LESSARD, 2005. p. 234). Ao aprofundar essa questão, os autores deparam-se com as perspectivas da análise da comunicação, formulados a partir dos trabalhos de Bateson e Winkin, e Weber nas *tecnologias de interações humanas* para explicar as categorias. Na lógica das ações, as categorias interatividade e significação remetem aos conceitos já discutidos com relação aos saberes docentes, tais como sintetizados nos itens anteriores, mas articulados e ressignificados no modelo ampliado de Doyle. Assim, articulam-se esses dois conceitos numa única categoria *interação* como definida por Morin “que exprime o conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e se tecem num sistema” (2000, p. 265), portanto interligado-a aos macroconceitos *sistema* e *organização* (MORIN, 2000). Assim, retomando o trabalho de Bernstein (1996), as interações refletem concepções mais amplas das relações humanas, e tacitamente contribuem para a manutenção de perspectivas ou *teorias* que norteiam a prática pedagógica – de acordo com o autor: *conservadoras*, *progressistas*, ou *radicais* (p. 106) – de acordo com as suas formas de organização e princípios ordenadores, explícitos ou implícitos. E, ao mesmo tempo, determinam às próprias práticas de “contestação, “resistência, subversão” (p. 107) mediadas nos tipos de prática pedagógica (p. 103 e seguintes): *pedagogias visíveis* e *pedagogias invisíveis*.



Figura 2 - O modelo de Bernstein (1996) – adaptado pelo autor.

Em suma, essa articulação torna possível retomar, no contexto da formação docente, com o ensino visto como *trabalho interativo* (TARDIF, 2002, p. 165), e tomar a dimensão interação articulada às dimensões artesanal e técnica da atividade docente, Retomam-se, então, a questão contingencial da prática do docente que, segundo Gauthier e colaboradores (1998, p. 348), associa-se à idéia da *insustentável leveza da pedagogia* (p. 338) e inspirados na máxima sartreana (refere-se aqui a máxima de Jean Paul Sartre: “O homem está condenado a ser livre”) afirmam que *o professor está condenado a decidir*.

Ensinar exige julgamento. Mil vezes por dia o professor deve julgar sobre uma infinidade de detalhes. Com freqüência, não há sequer necessidade de refletir, a decisão vem quase por si mesma. Em outras circunstâncias, é preciso pesar os prós e contras e fazer a escolha. É a questão do julgamento que encontra regras para o caso. O professor, mesmo sendo informado de todos os dados da situação, jamais saberá verdadeiramente que é a regra que lhe indicaria com toda segurança o que fazer no caso. O julgamento é uma questão de talento, não se ensina nem se aprende. Ele se exerce. Exercendo-se, constitui-se progressivamente uma ‘jurisprudência’, mas isso não garante a justeza do próximo julgamento que ocorre em outro contexto. Não há regra que indique que regra deve ser aplicada em tal situação. (p. 165)

Essa argumentação ressoa na análise de Meirieu (2002), revelando a sua *dimensão fáustica*: “[...] hoje [o professor] é convidado a inventar tudo e a construir tudo, a decidir tudo e a justificar tudo, a se investir pessoalmente e a garantir com pulso firme a coerência

das situações que instala”. (p. 250), ao que poderíamos acrescentar, os saberes que norteiam os docentes são destilados na intersubjetividade e servidos nas interações, mediadas pelas significações, num contexto em constante reorganização.

Em direção a uma síntese preliminar, ponderamos que no contexto do ES, notadamente na formação do docente, atitudes em direção à reflexão sobre as interações podem provocar mudanças nas concepções de *ensinagem* - que envolve duas dimensões: a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta, conforme Pimenta e Anastasiou (2002) -, e neste sentido pode se falar em inovações apropriadas pelos docentes-formadores e estas, por sua vez, mudanças em relação à prática futura do docente-aprendiz. É sempre bom lembrar quando se referem às mudanças e inovações que se deve, como alerta Nóvoa (1995, p. 28) evitar as vias *tecnocráticas e terapêuticas*, optando pela via da *reflexão sobre o trabalho docente*. Neste enfoque, apostamos no caminho indicado por Silva (2002): a *co-autoria*, fenômeno relacionado à *hibridação* (p. 123-6). Silva indica novos contornos nas relações que determinam a produção do conhecimento no espaço da sala de aula pela mudança no estatuto de autoria: em que autor e leitor, emissor e receptor, docente e discente se fundem, se alternam, hibridizam.

Esta aposta é fundamentada na percepção de que caminhamos para um modelo de interação em sintonia com uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais – a *sociedade interativa* (CASTELLS, 2000, p. 382-7). Estas determinariam um marco no processo de interação humana, na interatividade e na significação; categorias, como já descritas, fundantes da mediação do processo de formação docente.

Manuel Castells, no prólogo de sua obra “A sociedade em rede” (2000, p. 21-47), comenta que, ao findar o segundo milênio da Era Cristã, constata-se uma revolução

tecnológica em andamento, catalisada pelas tecnologias de informação. Segundo o autor, as economias e as formas como se articulam com o Estado e a sociedade, adquirem uma *geometria variável*; a geopolítica global sofre *rearranjos* pós-Guerra Fria; o capitalismo sofre transformações e podemos até falar em um *novo capitalismo*; as mudanças sociais são drásticas, mergulhadas em uma *crise estrutural de legitimidade*; enfim, “a teoria e a cultura pós-moderna celebram o fim da história e, de certa forma o fim da razão” (p. 24). Estes, no olhar do autor, caracterizam o núcleo da *nova sociedade informacional*. Assim substanciado, faz-se a seguir uma *cunha* no que vem sendo caracterizado como *sociedade informacional*, respeitando o limite disponível para a discussão desse tema polêmico neste relatório. Porém, preserva-se a profundidade nas ponderações sobre a prática docente universitária, no âmbito das novas configurações que permeiam as áreas da **tecnologia, sociedade e trabalho**.

Castells (2000) em seu estudo observa a transição e o impacto da revolução tecnológica – tecnologias digitais, satélites, microondas, internet etc. – sobre todas as esferas das atividades humanas. O modelo da globalização, apesar dos vários enfoques em que se apresenta, é associado frequentemente às forças hegemônicas que estabelecem agendas para os países emergentes, apesar do caráter indiscriminado desse raciocínio, há a presença marcante das tecnologias de comunicações – notada pelos impactos destas quando a informação e o conhecimento estão na própria centralidade no mercado mundial.

Na perspectiva do trabalho docente, novas demandas associam-se para redimensionar tanto a prática – dada a presença de novos elementos tecnológicos – quanto à própria definição da profissão no contexto das novas relações do trabalho, que Castells (2000, p. 268-9) caracteriza como “empresa em rede”.

Apesar da visão otimista de Castells, Harvey (2001) explora a idéia de periferia para explicar a lógica da *acumulação flexível* no capitalismo avançado. Mas é Bauman (2001) que adverte que as tecnologias podem vir a se tornar catalisadoras das novas relações entre capital e trabalho – e como bem definido por Sennett (2006) a *obsolescência* “O que significa que os operários modernos finalmente estão enfrentando o fantasma da inutilidade informatizada” (p. 89) – permeada pela sensação-conceito *desencaixes* desenvolvido por Giddens (1998). Se a globalização impõe uma nova lógica nas relações trabalho, principalmente nos países periféricos – cujas estruturas sociais e laborais suspendem-se na lógica do desemprego e desindustrialização, no olhar de Canclini (2003), é na análise de Castells (2000) que encontramos e percebemos o impacto, mesmo que em uma perspectiva mais otimista, das novas tecnologias nas relações que permeiam a docência enquanto atividade e da formação acadêmica enquanto profissionalização. Como salienta Mesquita ao analisar as relações entre trabalho e formação na contemporaneidade:

A reconversão tecnológica, como parte do processo de reestruturação produtiva, trazendo mudanças no sentido do trabalho, provoca a substituição da demanda de formação profissional direcionada para o “aprender a fazer” por outra formação que permita o “aprender a aprender”. Trata-se de uma nova maneira de trabalhar a informação, de uma nova matriz a orientar os critérios de eficiência e competitividade, portanto a própria política de qualificações. (MESQUITA, 2005, p. 246)

Aflora neste cenário a urgência da demanda ética. Goergen (2001) estabelece a necessidade de rever nos extremos do que, segundo o autor, corresponde ao “desvendamento das regularidades da natureza e o seu aproveitamento pela tecnologia” (p. 88) uma nova perspectiva nessa dimensão (ética). E o autor pergunta: “[os] fundamentos que alicerçam este propósito estão debilitantes como o cenário desenhado mostra e o próprio futuro nos é tão incerto, em que, então, ancorar o educativo?” (p. 90). Ao que o próprio autor responde: “amplia-se novamente o espaço educativo numa perspectiva de

envolver o homem como um todo, ou seja, no seu aspecto racional, ético e estético” (p. 91).

Encontramos em Imbernón, que para fazer frente às reformas necessárias é também mudar as religiosidades instituídas no fazer pedagógico, para o autor:

Para o futuro imediato, devemos reconceitualizar, ou colocar em dúvida, o que permaneceu inamovível, com pequenas mudanças formais, há mais de um século: referimo-nos, por exemplo, a organização da instituição em aulas como celas, aos horários rígidos (...) aos canais de comunicação; à realidade laboral e familiar; ao mobiliário; à distribuição de tempos e espaços, etc. Integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica da aula e da instituição. (IMBERNÓN, 2000, p. 83)

Aliada a essa reflexão do papel do docente não pode ser alheio às essas demandas, mais sério ainda se torna o papel do formador do docente. Neste ponto resgatamos a necessidade do intelectual crítico:

Para nós os aspectos contraditórios do mundo contemporâneo, no qual coexistem profundos avanços e conquistas, bem como agudas e crescentes desigualdades e perseguições, demandam um professor politicamente comprometido, um professor empenhado em sua prática, um profissional capaz de bem exercer a crítica do existente, função de todo e qualquer intelectual. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 121)

Portanto, estas necessidades urgentes deflagram novas demandas de aprendizagem, as quais são como brilhantemente pressentidas por Masetto, às próprias necessidades e razões do formador-docente em ressignificar a aprendizagem:

Por aprendizagem de atitudes e valores queremos dizer a necessidade de os cursos superiores se preocuparem com o fato de que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a pesquisa, o estudo dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe. (MASETTO, 1998, p. 16)

Neste contexto, a profissionalização docente exige mudanças. Mudanças com relação ao próprio perfil docente, mudanças quanto à presença das tecnologias digitais, mudanças do próprio conceito de aprendizagem. E, no caso que nos é peculiar, as mudanças em relação às novas práticas dos profissionais de saúde. Em paralelo, a profissão docente no ES necessita e faz-se premente de novas perspectivas por parte os formadores. Nesse sentido a pesquisa encontra seu meio e seu fim, no olhar de Cunha não seria possível apenas caminhar para o objeto, é necessário senti-lo na própria condição em que se faz presente, assim segundo a autora:

Só se tornam significativos quando demonstraram forte presença nas narrativas dos sujeitos investigados. Isto não invalida o esforço de teorizar a prática desses professores sujeitos da pesquisa porque suas práticas é que podem dar pistas para a construção de novos referenciais para os interessados em teorizar o ensino e a formação de professores. (CUNHA, 2003, p. 56)

Retomando a advertência de Freire (1979) na abertura do capítulo, a reflexão sobre os saberes docentes só é possível se compreendidas no âmbito da problematização do *homem-mundo*, portanto tensionadas “na realidade na qual estão e com a qual estão” (p. 33). Prosseguimos então, na direção de envolver esta reflexão no contexto das transformações e incertezas desencadeadas pelo período de transição em que vivemos, com sua multiplicidade de (in)definições, do que se passou a chamar de pós-modernidade e estudadas por Castells (2000); Goergen (2001) e Harvey (2001). Portanto, uma terceira tensão que perpassa a pesquisa, encontra-se emaranhada nas nebulosas perspectivas denominadas de *pós-modernas*. Não há, no entanto a intenção de esgotar esse tema, não se daria conta no espaço desta breve reflexão de aprofundar o debate contemporâneo a esse respeito, mas, no espaço de discussão aqui empreendido, espera-se contribuir para identificar as tendências que chegam até os territórios de formação docente e perturbam aí as inter-relações presentes. A esse propósito, refletindo sobre este *pano de fundo*, Tardif e

Lessard alertam que para o docente afetam “sua formação, sua competência, bem como as bases do *saber ensinar*” (2005, p. 143). Assim, ao acompanhar os autores que sustentam as relações macro e micro das mudanças em curso, analisaremos alguns aspectos destas que afetam e determinam tensões na formação para a docência, aqui problematizadas no contexto das interações mediáticas.

2.3 A sociedade entre o ceticismo e dogmatismo

Parece pairar sobre a educação, tomada no sentido amplo, as distonias do debate contemporâneo. Se por um lado rejeita-se sistematicamente a condição tradicional do ensino, não se abre possibilidade às inovações que por ventura indiquem novos caminhos. Como afirma Meirieu (2002), há que se procurar nas imperceptíveis mudanças as oportunidades de fazer brotar a partir da incerteza as sementes que norteiam e tencionam a educação:

A incerteza torna-se uma oportunidade para inserir as práticas pedagógicas cotidianas no centro das contradições vivas da educação: acompanhar sem controlar, formar sem dominar, instrumentalizar o sujeito sem sufocar sua liberdade. (MEIRIEU, 2002, p. 246)

Para Prigogine (1996) e Morin (1996) devemos procurar encontrar a alternativa à percepção alienante do universo, portanto dar opção à escolha: a determinista e a cética. Os autores propõem três operadores que colocam o pensamento em movimento: respeitar o *tecido* comum; ter uma estratégia em relação ao *incerto*; e fazer valer o *conhecimento pertinente*.

Podemos analisar essa relação complexa a partir das *aporias conceituais* como descritas por Semprini (1999, p. 90-9) em que se opõe: essencialismo x construtivismo;

universalismo x relativismo; igualdade x diferença; reconhecimento subjetivo x mérito objetivo. Essas oposições são ilustradas na figura abaixo:

MULTICULTURAL	MONOCULTURAL
A realidade é uma construção	A realidade existe independentemente das representações humanas
As interpretações são subjetivas	A realidade existe independentemente da linguagem
Os valores são relativos	A verdade é uma questão de precisão da representação
O conhecimento é um fato político	O conhecimento é objetivo

Figura 3 - O olhar epistemológico: o modelo de Semprini (1999)

Se há diferenças entre os autores ao que consideram o atual estágio da sociedade mundial, o maniqueísmo é peremptório, por um lado as sistematizações das críticas efetuadas pelos diversos autores encaminham para uma percepção de mudança, incerteza e do estabelecimento de novos referenciais para a educação. Neste sentido recuperamos o valor da educação, para Freire, sem cair na *deseperança*, ao (com)viver em :

[uma] sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança”. (1995, p.60)

Assim, retomando o recorte de pesquisa, consideram-se como princípios *orientativos* para a reflexão sobre as relações da educação no sentido amplo, mas principalmente a universitária, reconhecer em uma nova lógica ou perspectiva, segundo os operadores já enunciados linhas atrás e inspirado nas palavras de Giroux:

Em um mundo marcado pela crescente pobreza, desemprego e oportunidades sociais reduzidas, os educadores devem reivindicar a conexão crucial entre a cultura e política para defender a educação pública e superior como locais de luta e de aprendizado democráticos. (2003, p. 47)

A necessidade de tramar, (re)estabelecer, (re)conectar de forma indissolúvel os princípios:

- A vulnerabilidade das certezas frente ao impacto das chamadas novas tecnologias – com foco para a internet (e as linguagens emergentes) – e das reconfigurações entre conhecimento e comunicação (e dos próprios saberes docentes);

- A estruturação de novas relações intersubjetivas, permeadas pelas novas estratégias de controle e poder, que sobrepõe às relações *protocomunitárias* presentes nas salas de aula;

- O impacto das transações local-global nos vários âmbitos da atividade humana que impõe *crises* nos modelos tradicionais de arranjo entre trabalho, sociedade e tecnologia;

- A necessidade de fundamentar o conhecimento (e os saberes) tanto na escala da legitimidade – que impõe novas configurações do papel da universidade, da pesquisa e do ensino – como consequência direta da demanda de integração das novas *regionalidades* e de como estas estão sendo (re)configuradas na nova ordem mundial;

- Por fim, reconhecer o inevitável caráter ético da profissão docente, como bem definiu o pedagogo francês Meirieu:

No centro da aprendizagem, o que importa é, portanto, a ética; pois só a ética permite ir além das alternativas estéreis do inato e do adquirido, do

racionalismo e do empirismo, do ensino e da aprendizagem [...] do “faça como quiser” e do “faça como eu quero” [...] esta é a única posição possível para quem quiser fazer com que o outro aprenda. (2002, p. 74)

Apresentada a organização *complexa* dos princípios *orientativos*, passamos às reflexões. No próximo capítulo apresentam-se os resultados da análise dos dados empíricos. Neste percurso, procura-se, num primeiro momento, desenvolver as percepções emergentes das entrevistadas nas categorias de análise. Na seqüência, sucedem-se as reflexões sobre dois aspectos, a nosso ver, complementares: o primeiro consiste em uma breve aproximação aos *saberes da experiência*, como definido por Pimenta (2005) e, dos relatos da prática de formação, busca-se extrair princípios norteadores para a formação docente do Ensino Superior.

CAPÍTULO III - RELATOS E EXPERIÊNCIAS: as percepções dos formadores

Este capítulo traz as análises sobre as categorias extraídas das entrevistas e que serão discutidas no corpo deste trabalho, a saber: formação para a docência no ensino superior; interação e as respectivas implicações na prática docente e o lugar das tecnologias na formação docente. Em seguida retoma-se o a abordagem sobre os saberes docentes a partir da análise das categorias, contemplando os saberes da experiência e os princípios que permeiam a prática da formação docente.

3.1 Análise das categorias

a) Formação para a docência no ensino superior

Os saberes são dinâmicos e se entrecruzam com a ação docente e norteiam suas ações na prática da formação. Nessa perspectiva fazemos uma reflexão sobre a formação do professor universitário a partir das experiências dos formadores, tomando por base os dados extraídos das entrevistas com quatro professoras que atuam como formadoras na Pós-Graduação. As falas das entrevistadas revelam como seus saberes foram sendo construídos a partir de suas próprias trajetórias, porém sinalizam a importância da formação inicial para a docência.

Agora uma coisa que eu acho interessante é como na prática a gente acaba reproduzindo a vivência, porque muitas das técnicas que eu uso aqui são coisas que eu aprendi nesse curso de formação didática na faculdade de medicina com as pedagogas. Então mapa conceitual, o psicodrama pedagógico, são técnicas que eu tinha começado a vivenciar

lá e depois eu vi que aqui eu tinha essa bagagem ai durante os anos fui estudando mais para estar trabalhando com isso. (E1)

Então quando o senhor levantou a questão dos saberes que a gente vai construindo na docência, (...) Então existe a questão daquilo que você pensa e desejaria, e aquilo que você faz (E2)

Das falas dos sujeitos percebe-se que a sua inserção na função docente é carregada de reflexões sobre sua própria formação. Consubstancia a afirmação de S. Batista e N. Batista sobre a necessária atitude reflexiva do formador:

Contraditoriamente, em meio a esses dilemas [formar e pesquisar] emergem as possibilidades de ressignificar a docência, em espaços investigativos marcados pelo diálogo, parceria e interação. Possibilidade de revisitar aprendizagens, modelos e experiências; possibilidade de produzir conhecimento no lócus concreto da prática docente; possibilidade de compreender para transformar a própria ação. (BATISTA, S.; BATISTA, 2005a, p.31)

Essa reflexão recursiva demonstra que os saberes oriundos da graduação e da pós-graduação foram ao longo dos anos aproximando-as das concepções mais abertas de formação:

Veja, quando você trabalha com formação, primeiro que a formação, toda a formação é uma auto-formação, toda aprendizagem é uma auto-aprendizagem. (...) ensino sem a pesquisa não existe. E nós viemos num processo em que os cursos de graduação foram alijados da pesquisa. (E2)

Durante sua atuação, muitas vezes em outros graus de ensino, sua formação docente foi se constituindo. Estas experiências estão presentes na ação desempenhada e tem como base a profissionalização:

(...) pelas trocas com os colegas, mas outra, eu diria assim que tem que ser fundamental, nessa trajetória tem sido as trocas com os alunos, né? (E1)

Porque ser docente é sentir-se docente. O sujeito pode ser na maioria dos casos um médico que leciona, fala para futuros médicos. Um dentista que leciona para os futuros dentistas. Eu sempre digo para o meu irmão, que é engenheiro e professor, e eu digo: “você é um engenheiro que leciona, você não é um docente”. (E2)

Observa-se, a partir das falas, que há um processo interior de reflexão sobre a transição para a docência, assim como a transição da docência para os aspectos singulares da área da Saúde:

Porque na área da saúde, por exemplo, ninguém tem formação pedagógica. Então aí é uma lacuna que a gente está percebendo e que muitas faculdades estão investindo nos professores via essa formação (E3)

Eu sou nativa no senso que eu tenho uma formação, na dimensão da docência, uma formação intencionalmente construída, mas sou estrangeira em processos de formação médica, de formação em enfermagem, de formação odontológica, eu acabo reconhecendo isso e incorporando isso na minha identidade. Então eu acho que isso é um marco do doutorado. Um outro marco é um avanço teórico que eu percebo na minha compreensão. E aí cai no mundo da pesquisa. (E4)

Eles vêem a identidade deles mais como profissional de saúde. Eles pouco se vêem como docentes, na verdade. Essa área deles é pouco desenvolvida. Eu acho que eles deveriam continuar em um processo de educação permanente para desenvolver a função docente (E1)

Associada às estas condições de formação e inserção na formação de docentes, há compreensão de que as atividades de formação ainda não estão esgotadas e necessitam de reflexão constante, assumindo o tom de desafio para a própria prática

Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. Ao fazer isso, ele está agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador. (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p.545)

Nesta mesma situação é evidente a partir das falas das formadoras a presença da relação mais dialógica com o próprio conhecimento e aquele que em tese será objeto da sua ação a partir de seus saberes:

(...) porque você faz pela prática, vai para a teoria, e volta para a prática. E é um movimento dialético. E não existe primazia de uma sobre a outra. Só que você separa as coisas e isso fica muito complicado. E nós viemos de uma tradição fragmentada, e para poder juntar as coisas é muito difícil. (E2)

Numa outra lente, percebe-se a necessidade expressa pelas formadoras em superar as dificuldades impostas ou pelo modelo empregado na formação, destacando a reflexão sobre o fazer docente, que transparece nos aspectos destacados:

- Número reduzido de encontros:

Em 30 horas de encontro você pode levantar algumas questões. Não dá para fazer de outro sujeito mudar. Nem em anos e anos de curso. Porque existe toda uma questão de uma atitude interna. (E2)

- Pouca profundidade ou alcance nos temas discutidos:

Mas por parte dos alunos não existe essa visão histórica. Então a gente trabalha muito com o mostrar que as coisas não brotaram. E existe uma receptividade bastante grande, a gente não pode chamar esse curso de formação de professores. Porque são 30 encontros, mais algumas leituras etc., então o máximo que você pode dizer é que é uma excursão. (E2)

- A ausência de articulação com a prática docente do aprendiz:

Nem todos os alunos nossos exercem a docência. Nem todos. Porém o que eles têm nesse curso de formação pedagógica os faz refletir sobre a questão da docência. E aqueles que são docentes percebem a importância desse curso. (...) eles valorizam, gostam, acham importante, coisas que eles não tinham percebido. (E3)

- A difícil transição para a docência:

Mas não uma psicóloga que é uma professora. Isto é uma questão que eu também tive que assumir, apesar de ser uma profissão menos valorizada, a docência. Isso ataca a docência, então esta questão para mim isso está muito claro. (E4)

Finalizando, retomam-se as discussões a partir do referencial teórico e percebe-se que as formadoras efetuam a ponte entre a trajetória pessoal e o cotidiano da ação de formação por meio dos saberes docentes. Essa prática é geradora de novas configurações e ligações, e propiciam o estabelecimento de diálogos ativos mediadores. “Noutras palavras, ser herdeiro, ser crítico e ser intérprete da cultura não são mais do que facetas do papel de

mediador desempenhado pelo professor” como afirmam Mellowki e Gauthier (2004, p.559), e ficaram evidentes nessa etapa da análise das trajetórias de formação das docentes-formadoras.

b) Interação em educação e as respectivas implicações na prática docente

Esta categoria evidencia-se ao procurar pela integração teoria-prática na formação docente. Neste sentido, percebe-se a partir olhar das entrevistadas o papel desempenhado pelos saberes docentes na articulação da mediação na docência-formação.

Algumas percepções sobre a prática docente denotam que para as formadoras a interação com os discentes-docentes é permeada por uma concepção mais ampla do fenômeno educativo. Nela situamos a interdisciplinaridade, a consciência político-social, e a manifestação da preocupação com a contextualização do ensino-aprendizagem mais inovadora. Estas concepções partem do conceito de homem, como estabelece claramente Sonzogno (2005):

Diferente de uma pedagogia tradicional, na qual o conceito de “homem universal” já estava posto e se planejava a partir de “aluno ideal”, para desenvolver um projeto, um programa, uma disciplina, hoje está implícito no fazer docente o reconhecimento das diferenças entre os seres humanos. (SONZOGNO, 2005, p. 77)

E, estabelecem novos papéis para o docente-formador, enquanto interlocutor:

No bojo deste debate, as propostas de desenvolvimento docente em Medicina se enriquecem quando contemplam um novo papel para os professores formadores de outros professores. Identificamos que o professor-formador pode constituir um interlocutor que respeita as diferenças, valoriza os saberes e as experiências dos alunos-docentes e toma as suas práticas pedagógicas como eixo para o processo de (trans)formação. (BATISTA, S.; BATISTA, 2005b, p. 313)

Do ponto de vista do formador, estabelece-se, então, uma ruptura com o paradigma tradicional, na direção de articular elementos na formação que propiciam a construção de um aluno-docente reflexivo, comprometido com sua formação. Coletamos dessa proposta:

- construção de parcerias:

Aqui a primeira coisa que me surpreendeu foi a facilidade para construir as parcerias. Eu coloco que essas pessoas naturalmente têm a vontade de trabalhar em conjunto. (...) faz com que seja muito mais produtiva e mais rica essa interface de duas áreas tradicionalmente separadas, e digamos, aqui se convive muito bem. (E1)

- construção de conhecimentos a partir do diálogo, trocas, integrados ao processo:

Como eles são alunos, por exemplo, nossa atividade, e a formação didático-pedagógica por um contrabando, eles já trazem um saber, a troca de experiência deles na área de atuação, isto é muito valorizado aqui. Então na verdade nossas aulas são de um aprendizado muito grande para nós, e o aluno tem muito espaço para trazer essas suas experiências. Então isso mesmo que se vivencia entre os docentes é traduzido de alguma maneira na sala de aula porque eles são profissionais experientes nas suas áreas. Então essa troca de saberes ela é muito valorizada na sala. Isso torna as aulas extremamente ricas e muito bem avaliadas. Tanto pelos o aluno como pelo docente, muito interessantes. Eu aprendo demais, em cada turma de didática eu saio sempre com grandes aprendizados e que foram trazidos pela turma (E1)

- construção a partir da relação ampla do diálogo ou do aprendizado em rede:

(...) foram experiências mais interessantes. as mais diversas contribuições e isso foi permitindo construir uma rede que de coisas que aparentemente eram sem conexão, mas na verdade a gente foi construindo uma relação de coisas em coisas aparentemente dispersas. Então foi uma experiência que, eu diria assim, imperdível, de aprendizagem.(E1)

- construção a partir do cultivo de relações mais horizontais e da percepção do

outro:

Eles sabem que esses cursos são completamente diferentes do que eles estão acostumados a vivenciar. E acho que o professor tem que se colocar também como sujeito. Não tem um dia que você está melhor, um dia que você está pior? Não tem dia que você tem complicações? Isso faz parte

também de também de alguma maneira mesmo sendo uma relação assimétrica, você tem que colocar a sua subjetividade. Porque se não, a tendência é que se você se exige demais, isso não é não é um bom modelo (E1)

Desses exemplos, destacam-se aspectos relevantes para a ruptura da lógica tradicional em direção a um modelo de formação mais interativo da docência Como especifica Forster (2006) a respeito dos caminhos para compreender a inovação:

Da intensa relação professor-aluno surgem demandas que, favorecem a relação de inovação no sentido de ruptura provocando a articulação teoria-prática, incluindo a crença dos sujeitos que são protagonistas da experiência pedagógica (FORSTER et alli, 2006, p. 53)

Portanto, percebemos que a partir das entrevistas foi possível captar o sistema de valores, representações e concepções sobre ensino-aprendizagem, e relacioná-los a uma postura inovadora tanto na formação docente como nas práticas docentes desenvolvidas.

c) o lugar das tecnologias na formação docente

Nesta última categoria, pretende-se evidenciar a ligação íntima entre os processos que envolvem as estratégias de formação e as práticas docentes relacionando-as às novas tecnologias. Elaborar-se a partir das falas das entrevistadas uma perspectiva sobre o objeto da pesquisa retomando os elementos que constituem possibilidades para mudanças nos processos educacionais mediados pelas tecnologias. Assumimos, compartilhando a percepção de Veiga e Rezende de que:

A aula, em ambientes não convencionais, refere-se não apenas à mudança do espaço físico formalmente destinado às aulas, mas também à possibilidade de uma outra proposta interativa entre o fenômeno estudado, o aluno e o professor. (VEIGA; REZENDE, 2002, p. 176)

Indagamos então: - qual é o papel das novas tecnologias no ensino? Algumas reflexões tornam-se pertinentes e possibilitam caminhar na direção de fornecer uma solução para a questão do triângulo pedagógico professor-aluno-saber. Como Nóvoa (2005, p. 7-10) afirma, o professor tem um papel importantíssimo, mesmo quando se reconhece o papel ativo do aluno na busca pelo conhecimento. Porém, no ensino colaborativo no contexto das novas tecnologias, arrisca-se a afirmar que o papel do educador e do aprendiz é intercambiável, como proposto no modelo de hibridização já discutido, em que a construção conjunta no processo de aprendizagem remetem educador e educando a uma nova relação com seus papéis. Neste aspecto a importância do hipertexto, como recurso didático, vem a tona:

O modelo educacional baseado no uso da tecnologia deve estar pautado na compreensão de que esta não se limita às habilidades na operação de máquinas ou artefatos, mas possui potencial como extensão da percepção humana; neste caso, como extensão da esfera simbólica e, conseqüentemente, cognitiva. (PITTAMIGLIO; BATISTA, 2005, p. 236)

Não se trata de redimensionar a ação docente, ou subsumi-la à do aprendiz. Mas, reconhecer que o docente também é sujeito em busca de conhecimento. Masetto (2001, p. 140) afirma que “tem a ver com o conceito de totalidade que preside a realidade do ser humano, em qualquer momento, idade, estado ou circunstância”. E complementa “tem a ver com o fenômeno que está acontecendo a todo instante em nossas vidas, nos mais diferentes aspectos” (ib., idem). Assim, caberia sugerir um novo arranjo para a relação professor-aluno-saber, no contexto das novas tecnologias. Como afirma Kellner (2001, p. 28) “os novos indivíduos pós-modernos, como se afirma, terão de aprender a conviver com uma imensa fragmentação e proliferação de imagens, informações e tecnologias novas, que precisarão processar”. Ou seja:

(...) a percepção da importância de ampliar as relações semânticas em momentos específicos, provocando novos desafios para alargar a trama intertextual, em busca de novas interfaces. (FORESTI; PEREIRA, 2004, p. 252)

Ou segundo uma das entrevistadas:

Mas a tecnologia não tem a ver com o neoliberalismo. A tecnologia é um avanço natural. Agora o uso que você faz da tecnologia é que depende se ela vai ser socializada ou não. Por enquanto ela vem sendo privatizada, o conhecimento vem sendo privatizado. Mas isso não significa que não se pode ter acesso a ele. Então existe um discurso de falar na socialização do conhecimento. Bom, mas para você socializar precisa primeiro que ele chegue. (E2)

Em resposta à indagação, percebe-se a necessidade de integrar as tecnologias ao fazer docente, mas num cenário da produção do conhecimento. Segundo uma das entrevistadas é fundamental para a área da Saúde:

Na área de saúde a utilização da imagem, do concreto, é indispensável. Você não pode trabalhar na área de saúde simplesmente através de textos e de roteiros. Você precisa de alguma forma de concretização. Então as tecnologias na área de saúde são fundamentais. Agora não pode ficar nelas, também. O sujeito precisa aprender que enquanto ele tem um paciente ele precisa examinar o paciente (E2)

Com relação à elaboração, por parte do docente-formador, de itinerários que propiciem a apropriação crítica dos elementos ou recursos tecnológicos, também é evidente:

Nós tivemos participação dos colegas (...) a gente aprendeu muito, acho que a gente aprendeu mais do que o vídeo conseguiu passar. Mas acho que o vídeo já precisa ser mudado, acho que foi por isso que ele também deixou de ser usado. (E4)

E esses recursos tecnológicos, na última turma, fizemos uma experiência que ninguém tinha feito antes, que era criar uma lista de discussão no começo e fazer uma atividade através da lista. (...) Na aula surgiam questões de aprendizagem de várias demandas então, como avalia, prós e contras, como faz, quando faz. Problematicar o uso desta estratégia e eles depois da consultas bibliográficas avançavam nessa discussão na lista. E depois nós no encontro presencial fazíamos uma síntese dessa discussão.

E aí foi muito bom porque eles depois me produziam textos. Eles colocaram textos na internet. (E1)

Em outra direção, recolhemos das falas das docentes-formadoras perspectivas que retomam o papel dos saberes docentes explicita-se a interação mediática como proposta inovadora:

Agora, dando continuidade a esse processo, então, que a gente ia com o vídeo, que eu vou lá com o hipertexto, e guardo, e dou para os meus alunos para olhar também. Porque tem uma coisa do envelhecimento. Eu acho que isso ainda não trabalha bem com as novas tecnologias. Eu acho que elas fazem as coisas envelhecerem muito rápido. (...) Eu tinha dificuldade de manejar a ferramenta, enfiava porque voava aqui pela plataforma, viaja, porque eu queria matá-la porque ela travava, mas cumpri tudo, produzi como aluna, depois como tutora eu tive nove especializando. O impressionantemente bom (...) usando a plataforma Teleduc então comecei, e alguns colegas meus nem me reconhecem, porque eu vou lá, muito eu estou louca para aprender é horrível é difícil, vamos lá, vamos ver também. (...) Mas eu hoje me sinto, eu acho que hoje eu passo para os meus alunos professores, quando eu estou em situações de formação, um incentivo genuíno de que a gente sente as novas tecnologias, de que nós aprendemos com elas, porque hoje eu tenho vivido isso. Isso é uma diferença. Antes tinha um discurso que a gente precisava ser modernizado, mas hoje não, hoje eu digo “vale a pena, olha, vamos fazer cursos online, não é fácil mas é super enriquecedor” Por exemplo, esse é um tema que eu passei a incorporar na minha disciplina. (E4)

É pertinente a esse processo descrever a dificuldade para o docente-formador em lidar com as novas tecnologias, percebe-se aí a necessidade de apoio de outras áreas e a formação continuada que abranja as inovações tecnológicas:

Eu mesma, por exemplo, estou responsável pelo *site* e estou com muita dificuldade. (...) não temos nem recursos humanos e nem equipamento para assumir linha de frente. O LIS [Laboratório de Informática em Saúde] tem, e sempre se disponibilizou a trabalhar junto. (E4)

Não é compartilhada por todos nós, mas essa é a minha leitura. O hipertexto, ele já pega, portanto um grupo mais, um pouco mais experiente com o vídeo, então um pouco mais aberto, menos preconceituoso, com dificuldades similares, que me lembro me pediram lá um texto sobre aprendizagem significativa, eu mandei um artigo e os rapazes me devolvem e eu digo “pelo amor de Deus, eu preciso de dois”, duas páginas com os links e com segunda camada eu não sei esse negócio de camada, esse negócio eu não sei. E aí eu fui descobrindo que eu

precisava saber porque não era uma questão de dar um conteúdo para alguém colocar as camadas. Eu tinha que pensar como esse alguém, que camadas eram essas. Então foi um processo riquíssimo. (E4)

Por outro ângulo, o mesmo desafio é gratificante, pois se incorpora aos saberes docentes e é rapidamente retomado na prática das formadoras:

É pelo que significou de impacto na minha docência. Acho que é o momento que eu me abro para dizer “ok, as novas tecnologias venceram, eu vou olhar, e aprender com elas.” Então, ele é simples, ele tem “n” recursos de navegação, já vieram e me criticaram. Eu topo todos os programas tecnológicos e os programas de conteúdo também. Mas digo para você que valeria a pena um estudo com os docentes envolvidos na sua elaboração após a sua conclusão. Ou seja, o quanto a nossa docência se abriu, se tornou mais dialógica, o quanto eu passei a navegar, a ver graça na navegação, a achar sentido na navegação, a descobrir. Então você vem me dizer “olha, tem um programa online, eu não tenho medo, eu vou lá, se eu não souber, tá, eu fecho, entro na ajuda...”. Hoje, com uma rotina que até me surpreendeu, porque eu achava que eu não dava de jeito nenhum. (E4)

É oportuno então qualificar essas falas no sentido de evidenciar como as novas tecnologias estão sendo incorporadas. Relacionando-as aos aspectos inovadores encontramos justificativas para a presença das mediações como formas de re-integrar os aspectos inovadores às possibilidades abertas pelas tecnologias, tanto no desempenho docente, quanto no impacto para as demandas da docência:

Acho que as novas tecnologias, elas causam encantamento, os nossos alunos, (...) Isso é uma coisa. Agora, a outra questão acho que nós não temos ainda e por isso eu tenho apontado esse assunto na disciplina, é o que estas novas tecnologias potencializam, aglutinam, agregam, para a docência e para na verdade fundamentalmente para a aprendizagem. É aí eu acho que essa é uma reflexão que o Centro pode fazer. É isso que eu tenho pensado. Se é verdade que nós não temos nem institucionalmente nem me parece que com o corpo docente atual, esse perfil da produção de novas tecnologias, que é o foco no caso, e não tenha que ter tudo, mas nós temos que produzir uma teorização sobre isto no ensino em saúde na formação superior. Quer dizer, mais ainda isso não aparece nem nas nossas linhas de pesquisa. A gente descobriu que vai se aproximando aos poucos. É uma temática mais delicada. (E4)

Por fim, a análise desta categoria sugere que as novas tecnologias podem vir a ser incorporadas às práticas nos cursos de formação docente na perspectiva da produção do conhecimento, colaborando para a orientação da ruptura com modelos de tradicionais de ensino, com capacidade de entusiasmar tanto os formadores como os discentes. Porém, ainda que encaminhem ao encontro das afirmativas de outros autores que defendem a incorporação das novas tecnologias no âmbito do ES, simultaneamente, as dificuldades revelam que para a apropriação crítica das tecnologias numa visão inovadora deve-se previamente atentar ao compromisso com formulação de novas práticas docentes para o ES que se fazem necessárias e urgentes.

Destaca-se, neste item, o fator catalisador a ser desempenhado pelo formador que ao se apropriar de um novo referencial em relação ao emprego das novas tecnologias, transfere para a sua prática um novo acervo em relação às interações. Neste papel mediador da inclusão das novas tecnologias é possível descortinar uma nova relação entre o educador e as novas linguagens digitais (hipertexto e hipermídia) com sua incorporação progressiva no espaço de formação.

3.2 Saberes docentes na identidade: das trajetórias à vivência

Os saberes docentes refletem a incorporação de saberes de diferentes matizes, são, portanto, oriundos do processo complexo de formação do professor ao longo dos anos da vida acadêmica e vida da prática. Estes são re-significados frente a situações vivenciadas em diferentes condições e contextos. Pimenta (2005) destaca que a mobilização dos saberes da experiência (como aluno e no cotidiano docente) constitui o primeiro passo para mediar a construção da identidade. Partindo-se deste pressuposto, destacamos de umas das

entrevistadas (E1) os elementos da construção do sujeito-docente-formador significativos para essa análise.

Considera-se que os saberes docentes dimensionam-se na própria prática docente (no que se refere, por exemplo, à seleção de conteúdos, à disposição espacial, escolha de materiais e recursos didáticos etc.) e nas interações sociais fora e dentro da sala de aula. Analisando este aspecto emergente das entrevistas percebemos que na entrevista (E1), há uma grande contribuição da experiência durante a especialização para a formadora onde seus professores eram “pessoas da [área da] educação, mas que tinham se apropriado do conhecimento da área de saúde” entre estas aponta “psicólogos, pedagogas, sociólogas”, essa interface torna-se fato significativo para si, e, possivelmente impliquem em, por exemplo, na prática atual da formação docente, evitar um “vocabulário alheio à área da saúde” (E1).

Outro aspecto relevante são os saberes disciplinares vivenciados durante a formação na área da educação. Assim “política de educação em saúde”, “contrato universidade-sociedade”, “função social da universidade”, “história” que são lembrados durante a entrevista (E1), possivelmente repercutem como fundamentos curriculares para o preparo e formação docente. Conhecimentos estes, portanto, que serão valorizados e podem permear e fundamentar os diálogos em sala de aula.

Neste mesmo raciocínio, os conhecimentos didáticos pedagógicos também são lembrados como integradores da formação didático-pedagógica. Na E1 destacam-se “teorias de ensino-aprendizagem”, “métodos de ensino-aprendizagem”, “os principais autores”, “diversos e diferentes modelos”, “diferentes propostas de ensino-aprendizagem”, “a prática pedagógica”, que enquadrados na prática reforçam as escolhas e caminhos que direcionam os saberes pedagógicos que permeiam a prática e são por ela definidores dos conhecimentos valorizados frente aos alunos e colegas. Ainda neste percurso, as opções metodológicas podem ser flexionadas nas vivências e estratégias de ensino vivenciadas, constituindo-se num repertório didático. Na entrevista E1 reconhecemos as indicações “planejamento das nossas aulas”, “conteúdo do programa”, “programa pedagógico” e “proposta de aulas” como tarefas em que o aprendiz ao desempenhar está se preparando para a docência, mediadas pela prática orientada: “o professor marcava e ia assistir à aula, “retorno dos pares”, “olhar do colega”, “olhar crítico” e “[ambiente] construtivo. Destaca-

se, nesse mesmo aspecto a reflexão (“consciente”) e auto-conhecimento (por exemplo em E1 a relação professor-aluno como “democrático” ou “autoritário”), bem como a superação de modelos já incorporados pela reprodução da prática (“reprodutiva” E1) dos antigos professores que, reflexivamente, contribuem para o “aprimoramento da prática”.

Da prática docente (até a atual), percebe-se a interiorização de aspectos significativos para a docência-formação docente, na entrevista E1 a “interface [da Saúde] com a área de educação”, a participação em “projetos de trabalho” para discutir o currículo do Ensino Médio (“campo curricular”); reflexo também das relações profissionais externas à sala de aula: integração de “diferentes áreas”; “solidariedade das pessoas”, “construir as parcerias” e “trabalhar em conjunto”; na “aprendizagem e na troca”; nas “interfaces”, “espírito do trabalho em equipe”, “interdisciplinaridade”, e nas “trocas”.

Nesta análise evidencia-se que a ação de formadores dos entrevistados está ligada a valores e atitudes, evidenciados nas falas, com contornos da sua formação inicial e formação continuada, bem como oriundas das vivências que se somam à trajetória acadêmica. Observamos que deriva também da própria instituição, local de trabalho em que se negociam as percepções e propostas pedagógicas. Neste sentido o local de ação (a Universidade) constitui-se em um grande laboratório em que as misturas podem ser avaliadas, comprovadas, abandonadas ou incorporadas ao repertório de saberes. Nesta estão em jogo as atividades desenvolvidas nas disciplinas didático-pedagógicas, na produção de conhecimentos oriundos da pesquisa, nas orientações, na participação - e divulgação - em congressos, simpósios etc. - e nas atividades de extensão, seminários, cursos etc., bem como o contato e interação com outras instâncias acadêmicas e departamentos.

Das vivências ainda destacamos as relações com familiares e amigos, outras dimensões ligadas ao lazer (mostras culturais, cinema e teatro, por exemplo) que se articulam criativamente às práticas pedagógicas.

Outros sentidos impressos na fala dos sujeitos quando revelam ou destacam os caminhos da sua proposta educativa, na construção de relações e nas referências ao plano metodológico, revelam o que Pimenta (2005, p. 29) destaca “que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiência práticas, cotidianamente vivenciadas”.

Não há elemento privilegiado neste repertório, mas a construção dos saberes impõe-se como processo reflexivo por natureza e, portanto, sujeito às dinâmicas intersubjetivas da prática docente.

3.3 Saberes docentes: das interações às inovações

Inicia-se este terceiro e último momento de análise retomando o conceito de saberes docentes para Gauthier e colaboradores (1998) sobre os saberes docentes e busca-se relacioná-los às falas dos sujeitos. Como nos propomos nesta pesquisa, a relação saber docente e interações servem de guia ao mesmo tempo em que são categorias fundantes da análise. Parte-se dos dois corpos de pesquisa, na tentativa de estabelecer um diálogo entre os sujeitos e o objeto na expectativa de responder as questões-chave da pesquisa.

Como já discutido em outro capítulo deste relatório (p. 62 e seguintes), para Gauthier e col. (1998) os saberes docentes remetem a três dimensões que atravessam a formação docente. No aspecto que é mais objetivo para a pesquisa, estes autores afirmam que os saberes encontram na intersubjetividade, ou seja, nas razões e justificativas em que se discutem a sua validade – atingem, portanto, em cheio a relação com o outro – a partir das escolhas na consecução dos objetivos da atividade docente. Quando situamos a interação como momento de flexão dos saberes, entendemos que a multidimensionalidade dos saberes docentes - como propõe Tardif (2002) - é calcada na relação social construída pelo sujeito em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos. Tal percepção, como já discutida, remete à epistemologia da prática, em que o docente apresenta-se “pessoalmente”, “com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites”, afirma Tardif (2002, p. 111).

Problematizar, portanto, a harmonia entre os saberes docentes e as *perturbações* provocadas pelas ambigüidades ou ambivalências da sociedade da informação e pelas contradições e contrastes do processo(s) de globalização, só foi possível, no escopo deste trabalho, a partir do conceito de interação. Na sociedade da informação, os saberes docentes são crivados pela capacidade de interagir, de intervir de forma autônoma, criativa e reflexiva, prontamente em resposta às demandas do aprendizado também este em rede. Novos papéis são esperados para os professores, e, portanto, novos saberes que partem da criticidade e percepção das intenções em como lidar com as polissemias (que substituem os conhecimentos unívocos) que permeiam as percepções do humano, do mundo e que se sobrepõe ao modelo linear do velho paradigma, substituindo-o por uma nova concepção do real que impõe a procura por novas representações.

É com o olhar voltado para este contexto em que a palavra transição permeia todos os diálogos sobre a docência, em especial no ES, que voltamos às falas dos sujeitos em busca de resposta a esses desafios na percepção sobre os saberes docentes.

No aspecto que destacamos, a partir dos dados, é o que evidencia as formulações na construção concomitante da prática enraizada nos embates entre a formação científica e formação ético-política. Para Mesquita (2005) “desenvolver a capacidade crítica não é ficar na resistência” (p. 254), mas percorrer o caminho indefinido e pedregoso do resgate da consciência que supera a crítica construtiva em direção à ação prática. Percebe-se que a importância para a prática da formação docente que deve problematizar essas questões, como uma das formadoras aponta:

Há uma contradição que existe entre o discurso e aquilo que o sujeito efetivamente faz. [...] E existe o trabalho no sentido ontológico, aquilo que transforma o ser em humano. [...] Primeiro você tem que ver o sujeito inteiro, e aí depois você pode se especializar em alguma coisa.

[...] Agora esse conhecimento só existe onde ele é construído pelo indivíduo. (E2)

Outra faceta ligada a esta questão está presente na passagem:

Quer dizer discuto a estratégia, o planejamento, mas não pauto uma discussão política. Eu acho que nós temos ainda esse desafio. (E4)

Fica evidente, que além de pautar a formação docente nos conhecimentos didático-pedagógicos (referidos, por exemplo, na passagem destacada como estratégia e planejamento) oferecer os conhecimentos básicos da organização e gestão da sala de aula, a formação docente para o ES deve estar vinculada ao debate amplo do processo educativo, o que implica na preocupação constante dos formadores com o como se dá a prática da formação:

Acho que há um esforço, inovações curriculares introduzidas, desde inovações pontuais de um módulo, de uma disciplina, de um trabalho fora dos muros da universidade, até inovações mais orgânicas do currículo. Eu acho que elas já são permeadas por essa preocupação com a metodologia problematizadora, formas de ação e interdisciplinaridade. (E4)

Ressalta-se neste ângulo a concorrência entre a formação técnica e a formação humana – que implica numa concepção de educador a ser construído no processo. Nesta concepção não se tem como objetivo o técnico competente, mas um ser humano capaz de exteriorizar em suas ações sua visão de mundo, com a qual está comprometido e em permanente construção.

Assim fundamentam-se novas propostas de formação que se alicerçam na reflexão sobre os modelos de educação, propostas de ensino, condicionantes políticos e ideológicos, cenários de trabalho do professor universitário em Saúde e demandas da sociedade do conhecimento, convergindo naquilo que poderíamos definir como domínio profissional técnico-ético-político, notadamente interdisciplinar.

No enfoque da formação para a área da Saúde, a partir das demandas para o profissional em Saúde, é necessário pensar como formar esse futuro docente que deve estar atento por sua vez às exigências de outro tipo de docência, o que implica para o docente-formador resolver como instrumentalizar esse docente:

Então todas as áreas da Saúde precisam conhecer o SUS, precisam aproximar teoria e prática, têm que ser voltado para a realidade, têm que trabalhar a humanização, têm que trabalhar a ética, têm que ver o indivíduo como um todo, aprendendo o biótipo social, enfim, ela coloca um conjunto de habilidades profissionais gerais que têm de ser cumpridas por todas as áreas, por todos os profissionais de saúde (...) Quando a gente faz pesquisa junto aos coordenadores examinando os planos pedagógicos percebe que uma coisa é aquilo que está escrito outra é o que está sendo feito. (...) Então aí está uma lacuna que a gente está percebendo e que muitas faculdades estão investindo nos professores via essa formação [pedagógica]. E3

Para a formadora, o caminho para superar essa necessidade passa pela formação pedagógica, mas a formação pedagógica nos sentido que denominamos amplo aqui empregado (técnico-ético-político).

Retomando, no encaminhamento das respostas às principais questões da pesquisa, evidencia-se que na formação docente nos cursos de pós-graduação, aliada à formação para a pesquisa, deve ser priorizada a formação para o processo de ensino (conhecimento das tecnologias de ensino-aprendizagem e gestão pedagógica da sala de aula) estruturado a partir das reflexões sobre as demandas ético-políticas do ser educador, como assevera Masetto (1998, p. 23): “o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária”. As convergências relatadas pelas formadoras aproximam-se dessa concepção de formação, com o que respondem aos desafios de formar o profissional docente para o ES na área da Saúde.

CONSIDERAÇÕES

Diante da perspectiva de formação docente para o ES nos cursos de pós-graduação, os saberes docentes se constituem um campo fecundo para a pesquisa e reflexão sobre as estratégias de formação. Compreendemos que a formação de docentes para esse nível de ensino não pode ficar restrita a uma disciplina didático-pedagógica, com uma pequena carga horária, por mais empenhados e preparados que sejam os formadores. As experiências do grupo de formadores que investigamos demonstram ser este o caminho e também reconhecem ser um passo importante para que outros programas de pós-graduação possam cumprir com a tarefa de formar docentes para o ES. Todavia, também assumem que é necessário que nos programas existam outros espaços que privilegiem a formação docente, não necessariamente disciplinar.

Frente ao cenário atual, em que são poucas as oportunidades do profissional experiente oriundo de outras áreas do conhecimento obter essa formação docente - já que são poucos os programas que incluem sequer uma disciplina didático-pedagógica no elenco das disciplinas oferecidas -, esta temática reflete a necessária superação do estatuto vigente do “quem sabe, sabe ensinar” enraizada na concepção do professor que tudo sabe ensina o aluno que nada sabe. Frente aos avanços das tecnologias, o papel do professor repassador de informações está ultrapassado, como afirma sabiamente Masetto (2003, p. 14) “é um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior”. Nesta ótica, cabe às instituições de ES adotarem projetos de formação de seus docentes em prol da melhoria da qualidade.

Se traçarmos um breve histórico da evolução da docência no ES, veremos que as áreas da Saúde e da Educação, em diferentes momentos e por diversos motivos, possibilitaram avanços na formação docente. A existência de uma disciplina didático-pedagógica nesses programas de pós-graduação representa um diferencial: um indicativo de que reconhecem que o lugar da formação docente para o ES é o curso de pós-graduação. Por outro lado, uma disciplina que ofereça um corpo de conhecimentos específicos didático-pedagógicos desvinculados das dimensões ética e política não seria de todo útil. Parece-nos fundamental evitar a fragmentação da formação para docência, e, para tal, evitar dissociar as diferentes dimensões que se fundem na formação do docente. Integrada a formação docente, estudos interdisciplinares que ampliem a concepção sobre o mundo, sobre o humano e sobre o conhecimento são imprescindíveis. A natureza da formação docente ainda exige dos centros formadores a resposta a mais um desafio, articular a formação teórica à prática. Abre-se, assim, a questão de como a pós-graduação deve, no futuro próximo, passar a tratar da formação docente aliada à formação para a pesquisa. Não temos aqui a pretensão de estabelecer um modelo ou um formato para os programas seguirem. Mas é premente a re-estruturação que contemple a formação pedagógica do pós-graduando para fazer frente aos desafios da realidade do ES, sobretudo após o estabelecimento recente de políticas de expansão de vagas no ES, com o risco de levar à massificação do Ensino Superior como a que ocorreu no passado recente com o Ensino Médio.

Nosso interesse em investigar os saberes docentes esteve centrado na busca da compreensão das interações e inovações para a formação de docentes para o ES. A partir das entrevistas e das produções científicas dos sujeitos e de outros autores, sugere-se que o caráter crítico necessário a formação docente está presente no discurso e na prática dos

profissionais entrevistados. As professoras entrevistadas demonstram ter incorporado às práticas a aos saberes à ruptura com o modelo tradicional de ensino. Ao problematizar e encaminhar o relatório nesta direção pode-se afirmar que o saber docente é composto de diferentes dimensões que devem ser articuladas no plano de formação para a docência no âmbito da pós-graduação. Entendemos que as inovações na formação dos docentes para o ES devem estar ligadas à pesquisa, e destacamos as possibilidades abertas à temática dos saberes docentes. Neste aspecto um dos maiores desafios, se não maior, é estabelecer o vínculo entre a pesquisa sobre os saberes docentes e a prática da formação docente. No espaço de formação pesquisado descobrimos que essa ligação é possível e que vem trazendo benefícios não só para Instituição e a área da Saúde, mas com certeza traz benefícios mais amplos ao inspirar outros programas a caminhar na mesma direção.

Ao acompanhar o debate sobre a docência no ES em congressos e simpósios e por meio das produções recentes na área, bem como compartilhar e dialogar com outros pesquisadores, nas oportunidades decorrentes da apresentação do trabalho em congressos e encontros, percebe-se a relevância e o interesse que o tema desperta, bem como a pertinência do tema no debate mais amplo da formação docente. Esse primeiro contato com pesquisadores da área permitiu compreender o impacto das pesquisas no meio acadêmico e esperamos que o sucesso em atingir os objetivos traçados na pesquisa possa não só contribuir para a minha formação e divulgação de um olhar específico para o objeto, mas, sobretudo, propiciar um pequeno avanço nas reflexões sobre a formação docente ofertada nos cursos de pós-graduação.

Essa discussão é oportuna e ganha novos contornos no contexto mutante em que nos encontramos. Esta compreensão nos dá confiança e condições de afirmar que há evidências de que as investigações sobre as práticas desenvolvidas na formação docente

para o ES devam contribuir, entre outros aspectos, para superar o modelo tradicional centrado no conteúdo, matizadas na formação instrumental, rumo às práticas docentes mais éticas, interativas e reflexivas.

Retomando ainda esta questão salientamos a importância desta pesquisa para estender essa reflexão para o âmbito mais amplo da formação docente para o ES. Principalmente para o papel do formador-docente no *locus* da pós-graduação:

A questão fundamental para os programas de pós-graduação tem sido assumir que lhes cabe o papel duplo: o de formar pesquisadores e o de formar pedagogicamente os docentes do ensino superior, buscando, no mestrado, capacitar o pós-graduando para as tarefas de docência e da pesquisa iniciante (o grau de docente e de pesquisador depende das características de cada área do conhecimento e, sobretudo, de sua prática institucional e profissional) e, no doutorado, a formação do pesquisador pleno. (MASETTO; ANTONIAZZI, 2004, p. 218)

Como foi problematizada na introdução e no decorrer deste relatório, a pesquisa tem por objetivo investigar qual o papel que vem sendo assumido pelas interações na formação docente. Neste percurso, partindo do olhar dos formadores e seus saberes, pesquisou-se os rumos que vem tomando a adequação dos processos de mediação pedagógica na formação do docente para a área da Saúde. Percebe-se que paralelamente aos desafios da prática docente, sujeita às mudanças abrangentes em curso, a formação docente para o ES está ligada a processos reflexivos que nos programas de mestrado e doutorado são contemplados apenas em alguns centros. Notadamente, nesses *locus* de formação, as demandas da sociedade em profunda transformação trazem questões de ordem: metodológica – quanto ao próprio uso; prática – adequação ao uso; e, ética – como incorporar às interações envolvendo também o outro na apropriação crítica? Como os resultados da pesquisa sugerem, os formadores estão incorporando-as ao seu fazer docente, e instrumentalizando-as a partir de seus saberes docentes.

Neste ponto, consideram-se os seguintes aspectos como relevantes:

a) Do cenário presente no modelo estudado de formação docente para o ES destaca-se o caráter condicionador da identidade do professor-formador. É possível conjecturar que a formação e a competência do docente-formador fazem-se originalmente na área da educação. Atendendo às particularidades da área de profissionalização dos alunos-docentes, percebe-se a importância dada pelos docentes-formadores a uma postura, e proposta, interdisciplinar. Procura-se, com essa ênfase, a articulação de saberes docentes aos conhecimentos internos à área da Saúde (no caso estudado)

b) Do que se denominou, no âmbito da pesquisa, de pano de fundo, perpassa à ação dos docentes-formadores reflexões que partem da demanda por ações inovadoras, com vistas a reformular o espaço de sala de aula, no que Masetto (1992) define como espaço de *con-vivência*.

c) Imbricado neste palco, as docentes-formadoras indicam que o processo de formação docente – como realizado no núcleo estudado – é capaz de articular as diversas demandas da formação. Mesmo reconhecendo limites oriundos do pouco tempo disponível no modelo de formação atual, proporcionam aos alunos-docentes condições para o exercício da docência, em consonância com as transformações por que passam as exigências da formação profissional para a área da Saúde. Mais importante essa formação volta-se principalmente para uma proposta reflexiva, sem reduzir os saberes às técnicas e métodos. Neste aspecto particular podemos inferir, como já citado, dimensionamentos éticos e humanos para a prática docente.

d) No âmbito do uso das novas tecnologias, destaca-se o papel catalisador de uma abordagem mediadora das tecnologias como dimensionada por Masetto (2001). Este estudo aponta a possibilidade de empregar as novas tecnologias no ensino superior respeitando os princípios éticos e humanos da prática docente, em consonância com a postura crítica, tanto do educador como do educando, conforme foi discutido no item 1.3 deste relatório (p. 28 e seguintes). Nesta perspectiva, o emprego das tecnologias não visa *tecnologizar* o processo de ensino-aprendizagem, mas antes provocar mudanças significativas nas redes de interações humanas presentes no processo educativo e ao mesmo tempo, em que são, por um processo recursivo e reflexivo, humanizadas.

e) Por fim, considera-se que as Instituições de ES poderão agregar esse modelo de formação, adequando-o as suas necessidades, criando um espaço crítico para a formação reflexiva do docente universitário. Desde que essa apropriação do modelo seja contextualizada numa proposta inovadora e multidimensional que possibilite romper com a lógica reprodutora do monólogo, tão presente no ES, em direção a uma prática em que o contexto de produção do conhecimento e o desenvolvimento dos meios de interação são solidários e potencialmente sinérgicos.

Conclui-se o relatório reconhecendo o papel da pesquisa em contribuir para o revigoramento das práticas docentes, e refletimos como propõe Tardif:

Encontrar nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 22)

Pois, prossegue o autor:

Trata-se, essencialmente, de extrair, do estudo dessas tarefas [ação, docência e pesquisa], princípios, conhecimentos e competências que poderão ser reutilizados na formação de professores. (TARDIF, 2002, p. 291)

Neste aspecto, esperamos ter contribuído com essa investigação para divulgar e proporcionar a reflexão e novas pesquisas sobre a prática da formação docente no ES efetivada nos programas de pós-graduação. E, por meio das idéias, concepções, pesquisas, experiências e saberes das profissionais docentes-formadoras, sujeitos desta pesquisa, instigar o debate sobre a tão necessária formação docente do professor universitário no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de. **Apoio pedagógico ao professor do ensino superior**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado), 1983.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. *Educ. e Pesq.*, v. 33, no. 2, maio/ago. 2007, p. 263-280.

AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000, p. 68-89.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **O professor de medicina**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 185-205.

_____. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004, p. 17-31.

_____. Docência universitária em Saúde, formação e interdisciplinaridade. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA, Ively Guimarães (Org.). **Ensino em saúde: visando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2005a, p. 21-38.

_____. Desenvolvimento do docente me medicina: a prática como elemento estruturante. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA, Ively

Guimarães (Org.). **Ensino em saúde**: visando conceitos e práticas. São Paulo: Arte e Ciência, 2005b, p. 303-16.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 135-137.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-113.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do Ensino Superior**: análise das características e do significado de sua existência na formação do professor de 3º grau. São Paulo: Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado), 1992.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle (vol. 4 da edição inglesa). Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educ. e Soc.*, XXII, 74, abril de 2001, p. 59-76.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

CANCLINI, Nestor García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1). 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no**

Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 77-88.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. ampl. Brasília: Plano, 2001, p.79-92.

_____. A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de (Org.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Ed., 2003, p. 47-70.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 13-30.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato et alli (Org.). **Formação de professores** (III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores- Águas de São Pedro – SP). São Paulo: UNESP, 1994, p. 131-140.

DOYLE, Walter. Classroom organization and management. In: WITTRICK, Merlin. C. (Dir.) **Handbook of Research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 392-431.

FORESTI, Miriam Celí Pimentel Porto; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 69-76.

_____. Qualidade da docência universitária e formação docente em programas de docência em Saúde: a experiência da UNESP, *campus* de Botucatu. In BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Orgs.). **Docência em Saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004, p. 243-256.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et alli. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. 2 ed. ampl. Brasília: Plano, 2001, p. 109-135.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FULLAN, Michel et alii. **The rise and stall of teacher education reform**. Washington, D.C.: The American Association of Colleges for Teacher Education, 1998. Apud TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendência epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional**: qualidade-quantidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 60-83.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 64-89.

GATTI, Bernardete. A pesquisa sobre formação de professores: questões metodológicas e de impacto. In FRANCO, Maria Amélia Santoro. **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005, p.17-36.

GAUTHIER, Clermont et alli. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Ed Unesp, 1991,

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henri A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006, p. 7-24.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: 2000, p. 77-95.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. ampl. Brasília: Plano, 2001, p.93-108.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. O enigma da tecnologia na formação docente. In PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Orgs.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000, p. 90–105.

MARIN, Alda Junqueira. Didática e Pós-Graduação: aproximações a um tema de estudo. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de (Org.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Ed., 2003, p. 15-46.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado), 1982.

_____. **Aulas vivas: tese e prática de Livre Docência**. 2 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. Pós-Graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato et alli (Org.). **Formação de professores** (III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores- Águas de São Pedro – SP). São Paulo: UNESP, 1994, p. 141-151.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-26.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso; ANTONIAZZI, João Humberto. Odontologia e docência universitária: formação pedagógica do docente do curso de odontologia. In BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, 2004, p. 213–223.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MEIRIEU, Phillipe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLOWKI, M'hammed e GAUTHIER, Clermont. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da linguagem. In: **Textos escolhidos: Maurice Merleau-Ponty (Coleção os Pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MESQUITA, Maria Alice Nassif de. Trabalho, ciência e tecnologia: a política educacional. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA, Ively Guimarães (Org.). **Ensino em saúde: visando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2005, p. 239-58.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p. 117-145.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. In: PRIGOGINE, Ilya; MORIN, Edgar et alli. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre cecpismo e dogmatismo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 239-54.

_____. **Ciência com consciência.** 4 ed. (edição revista e modificada), Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** 2 ed. (ampliada) Brasília: Plano, 2001, p. 15-34.

MOSTAFÁ, Solange Puntel; MÁXIMO, Luis Fernando. **A produção científica da Anped e da Intercom no GT da educação e comunicação.** *Ci. Inf.*, v. 32, n. 1, p. 96-101, Brasília, jan/abr, 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. e Soc.*, XXII, 74, abril de 2001, p. 27-42.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica do professor universitário: a experiência da UNICAMP.** Campinas, UNICAMP, Tese (Doutorado), 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** Vol. 1, São Paulo: Cortez, 2002.

PITTAMIGLIO, Silvia Elza Lizarralde de; BATISTA, Nildo Alves. O docente e sua relação com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). In: BATISTA,

Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA, Ively Guimarães (Org.). **Ensino em saúde**: visando conceitos e práticas. São Paulo: Arte e Ciência, 2005, p. 223-38.

PRIGOGINE, Ilya, O reencantamento do mundo. In: PRIGOGINE, Ilya; MORIN, Edgar et alli. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre cecpismo e dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 229-38.

RUIZ-MORENO, Lidia. Trabalho em grupo: experiências inovadoras no ensino superior em saúde. In BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Orgs.). **Docência em Saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004, p. 85-100.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional**: qualidade-quantidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-59.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**, 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação**: caminhos da Educomunicação. *Com. & Educ.*, n. 23, p. 16-25. São Paulo, jan./abr., 2002.

SONZOGNO, Maria Cecília. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Orgs.). **Docência em Saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004, p. 75-84.

STEINER, João E. Diferenciação e classificação das Instituições de Ensino Superior no Brasil. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Org.). **Ensino Superior**: conceito e dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006, p. 327-356.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber, 2004, p. 9-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 161-192.

