

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
Desafios e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima
(Organizador)



2016



DOCÊNCIA E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
Desafios e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima
(Organizador)

Equipe EdUFGD/2012
Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Raquel Correia de Oliveira
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente
Célia Regina Delácio Fernandes
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi
Wedson Desidério Fernandes

A presente obra foi aprovada de acordo com o Edital
01/2012/EdUFGD.
Os dados acima referem-se ao ano de 2012.

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Gestão 2015/2019
Universidade Federal da Grande Dourados
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD
Coordenação editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Cynara Almeida Amaral, Raquel Correia
de Oliveira e Wanessa Gonçalves Silva
Programação visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL | Biênio 2016-2018
Rodrigo Garófallo Garcia
Marcio Eduardo de Barros
Thaise da Silva
Clandio Favarini Ruviaro
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Silva Pereira
Eliane Souza de Carvalho

Revisão: Cynara Almeida Amaral e Wanessa Gonçalves Silva

Projeto gráfico/capa: Marise Massen Frainer

Impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora – Assis – SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732d	Lima, Paulo Gomes. Docência e formação universitária no Brasil : desafios e encaminhamentos. / Paulo Gomes Lima (organizador) -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. 96p. ISBN: 978-85-8147-125-9. Possui referências. 1. Docência. 2. Pesquisa em educação. 3. Formação de professores. I. Título. CDD – 370.7124
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

Apresentação	07
I. Docência universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender <i>Paulo Gomes Lima</i>	11
II. O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional <i>Ana Lúcia Marran</i> <i>Paulo Gomes Lima</i>	25
III. A construção da docência na universidade: reflexões e possibilidades de desenvolvimento profissional <i>Fabrcio do Nascimento</i>	43
IV. O professor de ensino superior do curso de enfermagem no Brasil: exigências, identidade e formação didático-pedagógica <i>Paulo Gomes Lima</i> <i>Patrícia Leal de Freitas Santos</i>	61
V. Formação de professores: leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar <i>Paulo Gomes Lima</i>	81
SOBRE OS AUTORES	95



APRESENTAÇÃO

A arquitetura da docência universitária solicita a sensibilidade daqueles que se dedicam à formação de futuros profissionais quanto ao domínio de conhecimentos da área, às melhores intervenções pedagógicas e à potencialização e viabilização dos enfoques interdisciplinares como objeto de aprimoramento e também de oportunidades correspondentes. Entretanto, além de outros pontos, a isto se agrega um dos principais elementos da sensibilidade docente: a relação professor-acadêmico ou, como costume afirmar, de aprendizes em construção.

Diferentemente do que propõe o relógio do desenvolvimento científico-tecnológico “a toque de caixa”, à medida que o docente universitário entende que deve provocar o desenvolvimento de um ritmo no estudante, ele também precisa levar em conta a valoração centrada nas descobertas, nas rupturas e nas permanências do movimento de construção do pensamento epistemológico do aluno. Tal fato não desmerece os postulados científicos ou mesmo se torna prejudicial à formação de um “background” instrumental relacionado à opção profissional, entretanto, ele acresce a visibilidade do vir-a-ser, o que, por sua vez, pode ultrapassar a obviedade de uma formação unidimensionalmente instrumental. Logo, a educação sob o olhar do professor universitário, em todas as áreas do conhecimento, deve transcender à lógica utilitarista do conhecimento historicamente acumulado ou ainda por ser construído, uma vez que o objeto que constrói, isto é, o homem, também se autoproduz. Assim, numa dimensão horizontal de respeito ao estudante, os conhecimentos não somente fazem sentido, mas são objetos de outras construções ao mesmo tempo que homens e mulheres se autoproduzem para e numa realidade que os emancipa, contrapondo-se à lógica do reducionismo.

Historicamente, como uma instituição que prima pela qualidade dos profissionais que atuarão em contextos estratégicos da sociedade, a universidade não pode se eximir de problematizar tais inquietações e provocar outras para que a priorização das relações dos atores sociais retorne com sua autopro-

dução. Daí decorre uma das razões da reunião dos textos deste livro: o desdobramento de discussões elementares que se constituem como norteadores da docência universitária na atualidade.

A esse respeito, vale afirmar que os autores que “falam” são também os atores do contexto do objeto, o que possibilita uma considerável consistência dos pontos que apresentam e das reflexões que são desencadeadas a partir dos mesmos. Nesse sentido, o “quem fala” não parte de especulações sobre o objeto, mas reconhece a dimensão da possibilidade e da necessidade de outras vozes e múltiplas contribuições que se constituem e se constituirão sobre a temática elencada. Reconhece-se que o lugar “de onde se fala” pode assinalar contribuições muito mais significativas se atores e os contextos epistemológicos tiverem um eixo comum, o que se torna um caso concreto neste livro.

A docência universitária como opção e desafio diário para cada docente e discente não pode prescindir das inquietudes advindas de sua socialização num tempo em que, pelos quatro cantos do mundo, se apologiza a avaliação de resultados, de produtos e de processos. Isso não significa a rendição ou acomodação aos formatos de avaliação sistêmica simplesmente, pois muitas formalidades, por vezes, se tornam mecanicistas e sem sentido. Para além desse olhar, os textos aqui apresentados contribuem para uma leitura de mundo problematizadora, o que torna coesa, consistente e coerente esta publicação, como destacado a seguir.

O livro está organizado em cinco capítulos, cada um de autoria de diferentes professores universitários de, pelo menos, três instituições: duas do Mato Grosso do Sul (Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS) e uma de São Paulo (Universidade Federal de São Carlos, UFSCar).

O primeiro capítulo, intitulado “Docência universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e aprender”, de Paulo Gomes Lima, tem como objetivo a problematização da docência universitária na atualidade por meio da projeção de intervenções pedagógicas centradas na conscientização dos indivíduos, na contextualização de sua historicidade e na disposição em ressituar suas ações como determinantes da qualidade do ensino, mediatizada por sistematizações intencionais do ponto de vista teórico e metodológico, incluindo conhecimentos significativos. Por conhecimentos significativos entende-se aqueles conhecimentos que dão embasamento ao aluno, ao professor e a seus pares para contextualizar sua realidade sem, no entanto, se esquecer das contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento

e, mais ainda, ampliando a sua visão como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável. Do ponto de vista do docente, esta leitura se presta a problematizar o seu itinerário profissional como espaço permanente de formação, o que requer uma dimensão transversal e dialógica.

O segundo capítulo, de Ana Lúcia Marran e Paulo Gomes Lima, “O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional”, destaca que o estágio curricular supervisionado representa uma das principais questões que compõem a agenda de discussões das instituições formadoras de ensino superior no Brasil nas primeiras décadas do século XXI. Portanto, por meio dessa centralidade, os autores propõem alguns encaminhamentos necessários à educação superior contemporânea no contexto de suas solicitações. Por meio de recorrências à literatura especializada, os autores organizaram a exposição do capítulo em duas partes: a) Estágio curricular supervisionado: contexto e concepções e b) Estágio curricular supervisionado: pontos de reflexão e desafios. O estudo desenvolvido apontou que a reflexão sobre o estágio curricular supervisionado não se esgota simples e prontamente por meio de normatizações ou/e, ainda, que é necessário uma constante recorrência entre o seu papel e o mundo do trabalho.

No terceiro capítulo, de autoria do professor Fabrício do Nascimento, intitulado “A construção da docência na universidade: reflexões e possibilidade de desenvolvimento profissional”, a docência universitária é apresentada como uma atividade estratégica no processo de desenvolvimento do país, devendo, portanto, tornar-se objeto de reflexão, crítica e mudanças. Destaca o autor que, a despeito desse olhar, prevalece fundamentando e orientando as práticas educativas de muitos professores universitários a ideia de produção objetiva do conhecimento sistematizado e universalmente válido e sua veiculação através de estratégias baseadas essencialmente na transmissão de informações aos estudantes. Considerando a ausência de espaços formativos no âmbito das universidades, são apresentadas algumas perspectivas para a formação de professores universitários, como a elaboração de programas específicos de formação profissional e a viabilidade da autoformação nos processos de reconstrução permanente da docência. Nesse sentido, são discutidas algumas experiências formativas desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que vêm oportunizando aos docentes a reconstrução de suas práticas educativas numa perspectiva reflexiva e possibilitando-lhes formas de desenvolvimento profissional.

No quarto capítulo, de Paulo Gomes e Patrícia Leal de Freitas Santos, intitulado “O professor de ensino superior do curso de enfermagem no Brasil: exigências, identidade e formação didático-pedagógica”, analisa-se a perspectiva profissional e social do professor universitário do curso de enfermagem no Brasil como eixo problematizador das exigências, identidade e formação didático-pedagógica a partir da trajetória histórica de seu campo de conhecimento. Os autores utilizam a pesquisa bibliográfica como metodologia e concluem que se faz urgente uma conscientização recorrente da docência universitária para essa área, cujo objeto central esteja embasado numa leitura sócio-histórica que favoreça tanto o fortalecimento da pesquisa e da extensão no seu conjunto quanto a base profissional e epistemológica no exercício comunicacional com os discentes nos cursos superiores de enfermagem no Brasil.

No quinto e último capítulo, intitulado “Formação de professores: leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar”, Paulo Gomes Lima discute a formação de professores e a necessidade da construção de uma consciência crítica sobre o seu campo de atuação como contribuição à educação superior nos inúmeros cursos de licenciatura e ao cotidiano escolar da educação básica. Trata-se de um texto reflexivo e de caráter exploratório, organizado em seis eixos a partir de um olhar dialético que se caracteriza pelas leituras e contradições da formação pessoal e profissional do professor impostas pelo mercado e necessárias para a intervenção pedagógica emancipatória. O texto conclui que há uma intensa necessidade da ressignificação dos saberes e dos fazeres da educação superior e da própria escola na construção do docente, que não pode ter o mercado como seu fio condutor.

O livro, como um todo, pode ser caracterizado como um convite à leitura sobre o papel do professor universitário do século XXI frente a problematizações contextuais e enfrentamentos aos quais a universidade não poderá ficar à margem, ou correrá o risco de minorizar a sua finalidade e funções sociais. Trata-se de uma excelente leitura, uma obra de linguagem clara e conteúdo necessário para discussão em cursos de formação de professores em nível de graduação e pós-graduação.

*Primavera de 2015.
Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)*

CAPÍTULO I

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender¹

Paulo Gomes Lima

Introdução

Dentre as várias definições de universidade, Wanderley (1991, p. 11), destaca uma que, particularmente, nos parece bem fundamentada em sentido epistemológico, a saber: um lugar privilegiado que oferece oportunidades muito mais abrangentes e não somente um local que proporciona mero conhecimento científico ou sobre uma cultura universal, que cria ou preconiza saberes, devendo, conseqüentemente, “[...] buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional” de um povo. Neste caso, a definição de universidade está intimamente relacionada à sua missão: gerar conhecimentos comprometidos com a totalidade, com a verdade, a transformação e a superação de paradigmas limítrofes, bem como com a construção de referenciais que proporcionem a abertura para a consecução de novos conhecimentos, por meio dos quais o homem e a ciência possam ser objetos de revisitação permanente.

A esse respeito, Belloni (1992, p. 74) enfatiza que a universidade

¹ Texto publicado inicialmente sob o título “Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender” na **Revista do Centro de Educação** da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008, e reelaborado em forma de capítulo para este livro.

[...] tem a seu cargo a função de gerar saber comprometido com a ruptura e a inovação e neste sentido, sua característica dominante é a busca do conhecimento, do inédito; por consequência a criação de algumas das condições para a transformação, cuja ocorrência depende de condições estruturais da sociedade como um todo.

Depreende-se daí que, no período histórico em que vivemos, a problematização acerca da docência no espaço universitário e sua respectiva formação continuada devem se constituir enquanto objetos de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento dialético e da consistência entre o arcabouço discursivo e as intervenções nas práticas pedagógicas. As diretrizes da docência universitária no Brasil reiteram essa necessidade por meio dos objetivos da educação superior expostos no art. 43 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Decorridos mais de dez anos de promulgação desta lei, a universidade brasileira, tomando a docência universitária como recorte, tem procurado cumprir essas diretrizes, trabalhando também na conscientização de muitos docentes sobre essa realidade. Entretanto, o alcance de reposicionamento sócio-político dessa solicitação não se dá de forma abrangente, visto que os paradigmas hegemônicos historicamente situados sobre a concepção de cientificidade exercem expressões significativas sobre os fazeres docentes (LIMA, 2003), inviabilizando um olhar mais plural sobre a missão e função da docência no ensino superior e sobre as possibilidades de sua transformação. Goergen (1997, p. 28) nos diz que na medida em que a nossa sociedade está se tornando a sociedade do conhecimento, faz-se urgente, mesmo em face da polêmica de que o sentido da razão foi perdido ao longo da modernidade,

[...] reinventar uma ética social e coletiva que zele pela educação da razão em sentido mais abrangente, que não inclui apenas o teórico (a ciência), mas também o prático (as relações dos homens entre si e com a natureza).

Certamente este olhar traz elementos pontuais para a atualidade da discussão sobre as pistas necessárias que o professor universitário deve levar em consideração no desenvolvimento de seu trabalho. A seguir, identificamos, em duas seções, algumas dessas pistas como indicadores que possibilitarão encaminhamentos significativos e necessários à docência no ensino superior: a) Solicitações contemporâneas para a docência universitária, e b) Transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade.

Solicitações contemporâneas para a docência universitária

Em trabalho anterior (LIMA et al., 2000), identificamos, a partir de Castro (1997), algumas tendências para a universidade do futuro segundo as discussões realizadas na Reunião Anual da World Future Society, que aconteceu em São Francisco, Estados Unidos, em julho de 1997, das quais destacamos alguns apontamentos que se vinculam intrinsecamente ao trabalho pedagógico do professor universitário, trazendo à luz a conscientização sobre:

- As mudanças pelas quais a universidade deverá passar para se adaptar a uma nova sociedade mais ética, moderna e respeitosa;

- As mudanças necessárias para o atendimento das demandas sociais, devendo a universidade estar mais presente na vida da sociedade, aumentar a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, dedicar-se a cursos de educação continuada e atuar em projetos que auxiliem e deem suporte a comunidades carentes;
- A necessidade de preparação da universidade para receber alunos mais velhos;
- A sólida formação básica sobre a qual se assentam as especializações;
- A celeridade na abertura de cursos que atendam às necessidades postas pelas profissões emergentes;
- A necessidade de criação de universidades virtuais, utilizando a internet e outros equipamentos modernos para investir na educação à distância (o que hoje, século XXI, em maior ou em menor grau, se materializa ainda em meio à polêmica);
- A abertura das universidades ao processo intenso de internacionalização da vida acadêmica;
- O dever da universidade de discutir e de acompanhar a polarização crescente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento;
- A interação como um elemento indispensável às nações, conformando espaços supranacionais, definindo um marco necessário aos planos de estudos, de pesquisa e de gestão comuns entre várias instituições;
- A necessidade de revisão das práticas universitárias de ensino e dos sistemas de informação utilizados a fim de modificar os planos de estudos para maximizar sua flexibilização e possibilitar o intercâmbio de estudantes entre instituições e a mobilidade entre disciplinas, tendo presente a necessidade da educação permanente.

Observamos que muitos pontos dessa listagem já se materializaram ou estão em fase de materialização na contemporaneidade, por isso a necessidade de situarmos a discussão sobre os conhecimentos necessários ao professor de ensino superior num mundo em constante transformação, além de propormos uma revisitação e reorientação dos paradigmas que, vivenciados na sala de aula universitária, inviabilizam a transformação do pensamento, do homem e, por consequência, impedem sua intervenção no processo histórico-social. Há que se considerar outras possibilidades no trabalho com a produção do conhecimento e estas devem partir do despertar do educador para sua construção neste tempo, deixando de lado um olhar romantizado e pautando-se

na superação permanente do real a partir de uma criticidade recorrente. Na medida em que o educador do ensino superior considera a apropriação dos saberes como uma totalidade social, ele não pode se distanciar das maneiras pelas quais a apreensão do objeto ou do processo da construção da aprendizagem ocorre. Desta leitura, implicará uma significação diferenciada sobre a motivação, as estratégias de intervenção pedagógica e o relacionamento professor-aluno-mundo.

O modo que a intervenção pedagógica no ensino superior ocorre não pressupõe a adesão não reflexiva do professor ao perfil e à conceituação do profissional esperado, resultante dos anos de estudo na universidade. Ao contrário, ele favorece o posicionamento político e, com isso, a luta pela superação das desigualdades em suas múltiplas manifestações, bem como a busca pela unidade na diversidade, tomando a produção do conhecimento como parâmetro e, indo além, considerando o homem como ator social de sua própria construção. Nesse sentido, não estamos “chovendo no molhado” quando nos reportamos a uma educação transformadora. Estamos reiterando a necessidade de materializar a vida por meio da vida, por uma leitura possibilitadora de transformações sociais e pessoais de atores que se dispõem a estudar para apreender o conhecimento científico em todas as suas manifestações, indissociável dos contextos dos quais estes atores sociais são protagonistas históricos.

Nesse sentido, a docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intra e extra muros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento da práxis educacional e de transformações sociais. Assim, a sua busca deve estar centrada na dialogicidade e na emancipação de sujeitos comprometidos consigo e com os demais por meio da conscientização sobre o papel das instituições e dos indivíduos como coletividade. De forma enfática, Freire (1980, p. 26) destaca:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética

constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem.

A educação formal, portanto, deve ser sensível ao desdobramento da libertação do indivíduo de uma educação bancária, de uma educação que aliena e oprime perversamente no processo de produção do conhecimento. Observa-se, na orientação da educação bancária, que: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos, que não foram consultados, adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele.

Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento, na qual se explora a criticidade e a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. O trabalho pedagógico proposto por Freire é revolucionário, não nega o conhecimento historicamente construído, mas enfatiza uma forma diferente de explorá-lo no âmbito da universidade, em nosso caso, por meio da realidade dos atores sociais. Um caminho viável para o exercício da docência universitária na contemporaneidade por meio da dialogicidade do ensinar-aprender é o da transversalidade, conforme desdobrado a seguir.

Transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade

À medida que o educador ressignifica a aquisição do conhecimento como dimensão transversal, ele passa a investir numa sistematização consciente de sua prática pedagógica, distanciando-se dos erros e das desilusões de um conhecimento acabado no qual não existe o que se questionar. É a natureza

da humanidade que requer o desenvolvimento de suas competências e habilidades, negadas por uma forma “correta” e hermética de se aprender (LIMA, 2007).

A transversalidade pressupõe pontos de encontro entre as distintas áreas do conhecimento que primam pelo conhecimento do objeto em sua totalidade. Assim, os conteúdos são atravessados, não como elementos de intersecção entre áreas, mas como partes da totalidade que encontram sentido com outras interconexões. O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. Para tanto, precisamos decifrar os enigmas da educação que, segundo Gallo (1999), são colocados pela esfinge: ou desvendamos ou somos engolidos pelo monstro. E ser engolido, neste contexto, significa defender o sistema educacional vigente que, muitas vezes, produz uma ideologia materializada numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear, mecanicista e reproduzidor do próprio sistema ao invés de produtor de uma outra realidade, de um outro mundo. O perfil do novo professor do século XXI precisa materializar uma identidade que não seja imutável. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem relação com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento históricos.

Ser professor, então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e que requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmenta, seja em sua formação continuada, seja no desenvolvimento de seu exercício pedagógico. Observamos que uma identidade profissional se constrói pelos compromissos sustentados por uma dimensão ética que não deve deixar à margem perspectivas recorrentes da prática pedagógica propriamente dita, dentre as quais figuram as seguintes dimensões:

- A reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas;
- As práticas que resistem a inovações porque repletas de saberes válidos quanto às necessidades da realidade;
- O confronto entre as teorias e as práticas existentes, ou seja, a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e da construção de novas teorias;

· A construção do significado de “professor” que cada docente, como ator e autor, confere à sua atividade profissional e ao seu cotidiano com base em seus valores pessoais, em sua rede de relações com outros professores, sindicatos ou agrupamentos, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e em seus anseios. Enfim, com base no sentido que sua vida enquanto professor possui.

Durante a vida profissional do professor, o seu fazer e a sua formação devem se tornar objetos permanentes de discussão. Este espaço para o diálogo cria um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sistematizada e eficaz, além de proporcionar a reflexão sobre os fazeres do professor, as contribuições dos pares, as modificações e as inovações necessárias para cada aula, a necessidade do vir a ser na construção do docente e de seu aluno e, sobretudo, acerca da responsabilidade e da coparticipação do professor na formação dos cidadãos, representados pelo coletivo escolar (os alunos e os demais atores sociais da escola e do seu entorno), o que se constitui como objetivo principal das ações escolares.

Para tanto, deve-se estabelecer nexos entre as políticas de formação docente e suas práticas, entre o saber e o fazer na e para a educação. Nesse sentido, a reflexão sobre a educação busca esclarecer as funções e as finalidades da universidade, sua inserção e seu papel na sociedade, seus princípios, valores e política educativa, e situar os educadores e seus pares quanto às ações e aos encaminhamentos a seguir. Essa discussão, que deve contar com a participação de toda a comunidade educativa, permite que a universidade identifique seus próprios problemas, seus objetivos e suas possibilidades de atuação. Ao percebermos tantas mudanças ocorrendo na educação brasileira e mundial, repensar, de maneira recorrente, a formação e a prática educativa do professor universitário nada mais é do que um “estrado”, uma sustentação à sua práxis. A ausência desta reflexão inviabiliza a construção profissional do educador, tornando sua ação dissociada de uma leitura mais comprometida com o real.

É, então, no diálogo e na troca com seus pares, parceiros com os quais partilha os interesses de pesquisa sobre os mesmos objetos — com todas as angústias, inquietações e possibilidades de encaminhamentos teóricos satisfatórios e atuais —, que o professor, enquanto pesquisador reflexivo, vai encontrar espaço para construir um saber ágil, consensual e operacionalmente aceito

e possível de ser atualizado a qualquer momento (MARCONDES FILHO, 1995, p.23). É oportuno resgatarmos a concepção dialógica no espaço universitário como ferramenta imprescindível de desenvolvimento do homem na sua ação comunicativa de ser homem e não na parcelização do conhecimento, aspecto determinista da ação da ciência no tempo. Assim,

[...] não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64, grifo dos autores).

De que profissional falamos? Do professor do ensino superior. De onde falamos? A partir da própria universidade, da educação básica e das solicitações contemporâneas de suas realidades. Para quem falamos? Para educadores e pesquisadores da educação brasileira que se lançam no exercício de viver a educação básica, escrever e problematizar a sua realidade sem negar as contribuições historicamente situadas.

Em trabalho anterior (LIMA, 2007), enfatizamos que, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o “aprender a ser” professor é uma dimensão que não se limita à formação inicial na universidade e nem mesmo se dá por acabada após um, dois ou cinco anos de efetivo exercício da profissão ou por conta da realização de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Trata-se de uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrência indagativa sobre a identidade profissional do educador e sobre quais lições e encaminhamentos se constituíram e se constituem em sua vivência e nas trocas de experiências com outros educadores. Tal dimensão reflexiva nunca se aliena da operacionalização, isto é, se há o momento de se refletir sobre o que é necessário para revisitar a sua identidade, os seus propósitos, o modo como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida, também há a materialização destes vetores numa prática pedagógica diferenciada, intencional, sistematiza-

da e voltada para a performance atualizada da missão que a educação promove e representa.

Este, certamente, não é um momento metodológico isolado, mas uma das interfaces do posicionamento político que o educador assume. Político porque possibilita a emancipação de si como pessoa, como cidadão que forma outros cidadãos e como profissional que possui o compromisso de aperfeiçoar-se por conta da tarefa de desenvolver as habilidades e as competências dos outros (alunos, professores e outros atores sociais). É um ato político porque transforma e se transforma em diálogo na busca de reivindicações legítimas de melhoramentos pessoais e coletivos dentro do universo cultural, social, econômico, político, etc. A recorrência dialética do ensinar–aprender na universidade contemporânea solicita uma pedagogia diferenciada e um olhar praxiológico entre seres humanos que descobrem e se redescobrem como construtores dialógicos da trajetória do conhecimento humano. Consequentemente, a

[...] auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p. 46, grifo do autor).

Na medida em que o educador aprende com os seus alunos e vice-versa, consciente da ressignificação de sua prática por conta de suas interações também com os demais professores e integrantes da escola e da sociedade, consideramos que houve, realmente, aprendizagem, a do tipo que não se reduz a um momento, sendo fruto de interfaces que orientam o “ser” pela revisitação do sentido de ser homem, do sentido de ser um sujeito em construção, de ser cidadão e de entender que a formação profissional do educador não acontece linearmente. Porém, tal aprendizagem é resultante de continuidades, dos aprofundamentos e do amadurecimento da educação em sentido contextual, considerando também rupturas e permanências que a sensibilização da ação pedagógica promove pela leitura mais cuidadosa de uma realidade multidimensional. Esta orientação, centrada na democracia e na liberdade, não diminui a importância do trabalho docente, tão pouco exime o docente de exercer

a rigorosidade implícita e metodológica própria do projeto formativo do profissional. Nas palavras de Freire e Faundez (1985, p.23), observamos que a

[...] democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade.

Isto significa que o aprender a ser se desenvolve na prática pedagógica, nas múltiplas leituras dos textos que a realidade evidencia e daqueles que são desvelados no processo de conhecimento de si e do outro em meio ao tratamento do objeto científico. Ora, aprender a ser a partir desse ponto, que nunca se esgota, é uma caracterização do professor que reflete o que faz e faz o que compartilha, o que percebe nas múltiplas vozes e leituras do real.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, destacou-se que a educação não é um fenômeno neutro, pois, ao tempo que instrumentaliza o indivíduo com o *savoir-faire* (saber fazer), contribui para a formação de sua visão de mundo, quer para a sua conformação, quer para a transformação da realidade do mundo e do homem. Nesse caso, a docência universitária trabalhada como eixo transversal e dialógico tem um papel imprescindível. Ao educador, não cabe o conformar-se “naturalmente” com as contingências historicamente dadas e sem reflexão quanto a própria finalidade da escola e da educação no contexto social.

Nesse contexto, a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, e favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história e implicações advindas destes. Consequentemente, a educação pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica, que é, sobretudo, vivida, considerando o seu universo relacional, possuidor, essencialmente, de um caráter multidimensional e cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, pela interpretação e pela crítica — estas sempre em processo — de sua realidade. Tal

processo envolve a valoração do homem em sua totalidade social, política e econômica, mas, acima de tudo, do homem como homem propriamente dito.

Essa promoção do homem como ser social adquire, como diz Freire (1980, p.34), um caráter libertador, sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito — e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”. Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que, como sujeito recorrente, se apropria dos fundamentos epistemológicos e os articula de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações, crescendo junto com o sujeito cognoscente de forma solidária e cidadã. Assim, o professor deve assumir um papel interventivo especial, pois, como lembra Lima (2000), a prática reflexiva da realidade deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e como processo multidimensional. O professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas e discutidas a partir de perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas. O professor, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana. Portanto, o docente, enquanto agente facilitador do processo ensino–aprendizagem, desperta e viabiliza o despertar dos sujeitos participantes desse processo, possibilitando, através de sua prática, a efetuação de inovadoras leituras de mundo e contribuições significativas de vida e para a vida.

Bibliografia

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z.; WARDE, M. J. (Org.). **Universidade Educação**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

CASTRO, M. de. Gestão de universidades do terceiro milênio: alguns desafios e perspectivas. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 5, n. 17, p.463-476, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GOERGEN, P. L. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, v. 2, n. 3, p. 53-65, 1997.
- LIMA, P. G. et al. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Revista Paradigma**, Maracay, v. XXXI, n. 2, p. 09-52, 2000.
- LIMA, P. G. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: UNASP, 2007.
- _____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira: Amilpress, 2003.
- _____. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, San Ángel, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.
- MARCONDES FILHO, C. **O Método atrator**. São Paulo: ECA: USP, 1995.
- WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.



CAPÍTULO II

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: Pontuações sobre a formação profissional¹

*Ana Lúcia Marran
Paulo Gomes Lima*

Introdução

O processo de formação inicial nos cursos de graduação, respaldado pelas práticas profissionais e pelo estágio supervisionado, ambos baseados nas políticas públicas para a educação, tem se consolidado como significativo campo de investigação científica em distintas áreas do conhecimento (SAUPE, 1998; RODRIGUES, 2005) e vem produzindo maior impacto desde a década de 1990.

Essa década foi marcada pela efervescência da reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas transformações nas políticas educacionais quanto ao estabelecimento ou produção de uma tipologia de homem correspondente, principalmente, à formação de profissionais qualificados em nível de ensino superior, a qual deveria, necessariamente, ser contemplada pelos programas de estágios dos distintos cursos de educação superior. Entretanto, a reivindicação por uma formação de qualidade também era uma solicitação

1 Texto publicado originalmente em formato de artigo sob o título “Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões” na **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011, e reelaborado para este livro. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785/4910>>.

da academia e dos educadores, que denunciavam, por distintos instrumentos, o casuísmo quanto ao quadro do currículo mínimo para a educação brasileira e a ideia fragmentária de estágio presente, de forma difusa, nas políticas educacionais.

Vale lembrar que, também na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) foi aprovada e trouxe, como inovação, a supressão dos currículos mínimos — considerados “rígidos” e “ineficazes” pelo Parecer nº 776/97 — e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação (PCNs) para a educação formal em suas distintas etapas da educação básica, bem como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação. Essa mudança ocorreu devido à problematização das políticas de governo, interrompidas ao expirar o mandato de cada governante, o que emperrava, historicamente, o andamento de qualquer perspectiva articulada de planejamento educacional, particularmente para a educação superior. Portanto, a implementação e consolidação de uma política educacional do Estado pressupunha um caráter de continuidade e avaliações periódicas sobre sua atualidade e validade. Isso estava para acontecer na década de 1990, mas não sem enfrentamentos.

A partir da aprovação das DCNs, o estágio curricular supervisionado passou a representar uma das principais questões que compõem a agenda de discussões das instituições formadoras não somente no processo de implementação de seus vetores em distintas áreas do conhecimento em nível de Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), mas também pelo conflito ocasionado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) tendo em vista a secundarização deste último no processo aprovação das referidas DCNs. Embora a tensão fosse transversal à discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, as questões pertinentes ao estágio não ficaram marginalizadas, uma vez que, ainda no governo FHC, elas sofreram as primeiras intervenções em nível conceitual, agregando uma distribuição diferenciada entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de um maior esclarecimento ou busca de aproximação entre os aspectos teóricos e práticos da formação acadêmica. Porém, tais intervenções somente tomaram maiores proporções no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Somente em 25 de setembro de 2008, a Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio, foi aprovada, alterando a redação do art. 428 da Consolidação

das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A nova Lei do estágio revogou também as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e a nº 8.859, de 23 de março de 1994, além do parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

Essa lei institui a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos como objetivo do estágio curricular supervisionado, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular. O estágio curricular supervisionado deve ser previsto pelos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e integrar o itinerário formativo do educando, constituindo-se, portanto, como uma provocação ou uma busca pela instrumentalização do educando em quaisquer modalidades, etapas ou níveis.

A perspectiva do “trabalho produtivo”, trazida pela referida legislação, fornece pistas para, pelo menos, dois questionamentos presentes nas principais demandas dos organismos multilaterais, a saber: “Que tipo de homem se pretende formar?” “E para que tipo de sociedade?” Estas questões são intrínsecas à discussão sobre o estágio curricular supervisionado no Brasil, principalmente no âmbito da educação superior e em relação à tendência para o ensino e ao distanciamento da pesquisa e da extensão.

Tais elementos nos conduzem à necessidade de reflexão sobre a atualidade do estágio curricular supervisionado, visto como o principal provocador da articulação teoria-prática na formação do profissional e na contextualização das demandas do mercado quanto à construção do perfil do egresso e ao que se considera como “trabalho produtivo”.

Para este trabalho, delimitamos o nosso campo de discussão com base nas contribuições de Buriolla (1999), Santos (2004), Lima (2001), Freire (2001), Werneck et al. (2010), Felício e Oliveira (2008), Backes (1999), Bousso et al. (2000), Higarashi e Nale (2006), Dubar (1997), Amantéa (2004), Colliselli et al. (2009), Musto e Muzzeti (2009), Cardoso (2007) e especificamente na legislação norteadora do estágio curricular supervisionado, a Lei nº 11.788/2008. À luz do processo crítico-reflexivo e sob a recorrência das contribuições da dialética, organizamos este capítulo em dois momentos articulados conforme segue: a) Estágio curricular supervisionado: contexto e concepções, e b) Estágio curricular supervisionado: pontos de reflexão e desafios.

Estágio curricular supervisionado: contexto e concepções

O estágio é definido como o

[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade [...]. (BURIOLLA, 1999, p. 13).

À definição dada por Buriolla, acrescentamos que o estágio proporciona o amadurecimento do *savoir-faire* (saber-fazer) necessário para a autonomia interventiva do ator social que optou por determinada área do conhecimento científico.

Santos (2004) afirma que, para entender a prática enquanto práxis, é necessário assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Necessariamente, a área de formação de um indivíduo não pode se caracterizar por uma instrumentalização mecanicista de um trabalho produtivo para a execução, que marginaliza as contribuições epistemológicas historicamente situadas e perpetua a dicotomia entre trabalho material e imaterial. Ao contrário, a práxis requer o movimento, a interação e a dialogicidade necessárias para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido.

A compreensão da indissociabilidade das dimensões teórica e prática da realidade na qual o profissional vai edificar a sua identidade a partir da dinamicidade entre o saber e o saber fazer, entre a situação de formação e a situação de trabalho, poderá contribuir para o seu aperfeiçoamento e para o entendimento da ação formativa como dimensão permanente na área profissional tanto em nível de graduação (crescimento horizontal) quanto na busca pela formação na área da pesquisa, dentre outros (crescimento vertical).

A contribuição do estágio para a formação profissional a partir do saber-fazer não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas envolve ações para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências discentes à luz de uma postura crítico-reflexiva. Desse modo, as questões de cunho ético, instrumental, epistemológico e humano, dentre outras, serão revisitadas a qualquer momento.

Por um lado, aprender a fazer no espaço de formação inicial ou no campo de trabalho propriamente dito consiste numa leitura da realidade que favorece a apreensão de informações necessárias para intervenções sistematizadas e intencionais por meio dos veículos mais apropriados e coerentes às solicitações do meio universitário. Entretanto, o aprender a fazer não pode ter o seu fim exatamente neste âmbito, pois não existe por si só, isto é, não pode ser considerado como a prática pela prática, sem fundamentação, como pretendem os adeptos do pragmatismo imediatista e linear. Antes, ele está articulado ao “aprender a conhecer” e neste encadeamento constata-se que só se constitui como profissional de uma área de atuação aquele que supera a dicotomia teórico-prática e a contextualiza.

Por outro lado, a negação de tal indissociabilidade, que mecaniza e dispõe em pedestais as práticas e intervenções sem problematizá-las, e a anulação dos condicionantes e articulações do campo do conhecimento e das políticas públicas que a transversaliza formam executores de atividades que, mais cedo ou mais tarde, incorrerão em obsolência pela própria lógica e pela dinamicidade da evolução do conhecimento historicamente situado (LIMA, 2010).

O estágio, enquanto desdobramento da emancipação profissional, favorece a compreensão sobre a indissociabilidade entre a formação teórica e a prática. Consequentemente, como enfatiza Freire (2001), o estágio valoriza os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem, sendo fundamental formar um profissional coerente com a totalidade da práxis vivenciada de seu campo de conhecimento. Assim, a ideia de trabalho produtivo atende às demandas e necessidades do campo de conhecimento ao mesmo tempo que emancipa o sujeito e o coloca como protagonista das escolhas históricas de sua inserção e, por conseguinte, do mundo do trabalho e das possibilidades de sua reconstrução.

Nessa direção, Werneck et al. (2010) sustentam que o principal objetivo do estágio é construir a capacidade de autonomia profissional e a política do estudante. Tal leitura favorece a construção de posturas éticas, cuidados pontuados por graus de validade social e científica dos processos de criação e intervenção profissionais e da elaboração de leituras em meio ao cotidiano e às crises que solicitam encaminhamentos coerentes e fidedignos. Daí a necessidade da construção de uma base epistemológica articulada ao *savoir-faire* com um tempo e canais apropriados para a sua discussão, problematização e aprofundamento nos programas de estágios curriculares supervisionados.

A compreensão do estágio curricular supervisionado como um período dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem converte-se no reconhecimento de que, embora a formação oferecida em sala de aula seja fundamental, sozinha, ela não é suficiente para preparar os acadêmicos para o exercício de seu ofício. Faz-se indispensável a inserção do estudante na realidade do cotidiano de sua futura profissão (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

Como observa Lima (2007), Gramsci afirmava que a educação deve ser entendida como um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem a partir das interações que este realiza com a natureza e com os outros homens. Logo, a perspectiva de uma escola ou universidade promotora de uma dimensão de unicidade favoreceria o olhar sobre a prática emancipadora da formação profissional, pois o seu conceito de trabalho produtivo não se situaria no plano das ideias, mas no encadeamento do trabalho intelectual e do trabalho politécnico, dimensão esta ainda não alcançada, uma vez que os embates político-ideológicos ainda são pontuações não resolvidas na sociedade de classes.

No caso específico da formação profissional em nível universitário, vale destacar a observação de Backes (1999) quanto ao estágio curricular supervisionado, apresentando-o como uma possibilidade de superar as dicotomias “teoria x prática” e “reprodução de conhecimento x produção de conhecimento”, o que resulta num espaço de interação interdisciplinar e de produção do conhecimento de uma perspectiva crítica, ética e competente.

É claro que somente o estágio não tem força em si mesmo, mas a disposição de sua contextualização frente às demandas, contraditórias ou não, da sociedade incorpora a perspectiva de uma formação diferenciada para o trabalho produtivo e não alienado e, ainda, para o enfrentamento das ideologias em sentido restrito, que reduzem o homem a mero executor de tarefas e o desmobiliza quanto à tentativa de qualquer movimento contrário.

Para Aranha (2001, p. 30), a ideologia, no sentido restrito, tem a função de alienação, isto é, o seu sentido é contraditório. Ela oculta as diferenças de classe, apresentando uma fase de normalidade e de naturalidade quando, no bojo de suas intenções, estão os interesses de determinada classe social. Dessa forma, conclui-se que, ocultando os seus interesses, a

[...] ideologia assegura a coesão entre os homens e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, em nome da

“vontade de Deus”, do “dever moral” ou simplesmente como decorrente da “ordem natural das coisas” [...].

Complementando este pensamento, Freire (2001) ainda afirma que os saberes passíveis de serem adquiridos durante o estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional de quem recebe o acadêmico em fase de estágio, que, além de *saber* numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e a analisar esse *saber-fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada.

A esse respeito, podemos inferir que o estágio curricular supervisionado caracteriza-se como um espaço de oportunidades trianguladas pela concretude do real profissional e, portanto, pontuadas pelas vivências, pelas interações entre a teoria e a prática e pelos enfrentamentos da solicitação de intervenção na área específica do conhecimento. O estágio é, por isso, uma possibilidade de reflexão sobre o curso, sobre as solicitações das categorias destinadas à formação, no caso, as do trabalho produtivo, sobre a interdisciplinaridade e sobre a suficiência ou aprimoramento necessários à constituição da inteireza profissional.

O estágio como espaço propício à constituição do profissional pode aclarar sobre a certeza ou não da opção do indivíduo quanto à área do conhecimento escolhida, além de elucidar sobre os pontos de tensão e os encaminhamentos para suas resoluções no *savoir-faire* epistemológico e com o coletivo no campo de trabalho, sobre a maturação da intervenção, que pode se constituir no crivo da ação-reflexão-ação, e sobre uma concepção emancipadora de trabalho produtivo.

Felício e Oliveira (2008), bem como Bousso et al. (2000), acrescentam que a relação espaço-tempo do estágio é fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade, que refletem sobre as ações desenvolvidas nesse espaço e que configuram sua maneira própria de agir profissionalmente.

Naquele ambiente, a interação academia-mundo do trabalho torna-se real para o aluno. Sendo um local privilegiado de aprendizagem, as vivências concretas com as condições físicas e materiais para se trabalhar e produzir são ressignificadas, os conflitos, as disputas e as diversas hierarquias são problematizadas em um cenário de pressão constante de pessoas na busca de solução para seus problemas (WERNECK et al., 2010).

Essa consecução somente será possível quando houver a compreensão do papel de protagonismo por parte do estagiário, pois, como um sujeito em formação, espera-se que ele “[...] adote uma posição crítica relativa ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal.” (FREIRE, 2001, p. 14).

O sentido dessa compreensão centra-se no “desvelamento” da realidade, balizada pelo grau de comprometimento com a área escolhida, o que se constitui como um esforço permanente mesmo depois da formação inicial, e através do qual os protagonistas vão entendendo sua atuação enquanto sujeitos históricos, analisando as implicações e as consequências de sua intervenção naquele campo profissional específico.

O estágio curricular supervisionado, como integrante do currículo de um número significativo de cursos de graduação no Brasil, acontece quando o acadêmico conclui boa parte da base epistemológica e da formação técnica específica, cabendo-lhe utilizar o seu conhecimento para resolver os problemas encontrados, avaliar as diferentes situações que lhe são apresentadas, resgatar a fundamentação científica e tomar decisões que lhe trarão melhores resultados pela transversalização da dimensão ética e de sua contribuição para a coletividade.

A diferença entre o campo de estágio e o campo de trabalho é que, na primeira situação, tem-se a figura do professor que realiza uma supervisão direta, em momentos presenciais, e indireta, à distância, orientando e intervindo sobre as decisões tomadas e as atividades desenvolvidas pelos estagiários. Conseqüentemente, o professor supervisor de estágio pode ser definido como um mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte teórico e, muitas vezes, psicoemocional para esse futuro profissional (HIGASHI; NALE, 2006; WERNECK et al., 2010).

Por essa diretriz, espera-se que o professor, atuante no estágio curricular, busque o desenvolvimento não somente de competências e de habilidades instrumentais da profissão, mas também a sensibilização para a coerência entre a teoria e a prática na trilogia ação-reflexão-ação responsável pela construção de conhecimentos e valores em articulação com a realidade e com a equipe de trabalho (AMANTÉA, 2004).

O ponto de partida e o ponto de chegada da formação por meio do estágio curricular supervisionado devem centrar-se na leitura da realidade a

fim de responder à primeira questão aqui suscitada: “Que tipo de indivíduo se quer formar?” Trata-se, portanto, da necessidade de se formar profissionais que consigam entender e interagir com a complexidade social e com as solicitações de posicionamentos praxiológicos entre o instrumental e os condicionantes sócio-políticos da totalidade.

A segunda questão posta neste capítulo, “Para que tipo de sociedade os profissionais são formados?”, refere-se à concepção de trabalho produtivo na busca pela superação de uma sociedade contraditória.

Higarashi e Nale (2006) destacam que somente uma formação crítico-reflexiva pode possibilitar o desenvolvimento e a instauração de uma sociedade de profissionais capazes de refletir sobre sua realidade vivida, ou seja, sua realidade profissional, política, social e cultural por meio do pensamento crítico. Ademais, a formação crítico-reflexiva gera profissionais aptos ao exercício interventivo, em suas áreas de conhecimento, através de uma postura dialética, capazes de lutar para ver a concretização de uma tipologia não reificadora do homem, favorecendo e instrumentalizando-o para a construção de uma sociedade correspondente.

A Lei nº 11.788/2008 e os norteamentos acerca do ECS: uma pontuação

A Lei nº 11.788/2008, em seu artigo primeiro, define o estágio como

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

A regulação legal afirma que o estágio deve fazer parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando e ter, como finalidade, o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

A grande questão que ainda induz a inúmeras problematizações se situa na preparação dos sujeitos quanto às delimitações da cidadania e a concepção

de trabalho outorgadas. Se por um lado, a cidadania não pode ser considerada fruto de concessões, mas de conquistas no espaço da democracia, de que cidadania se fala então? Ou, ainda, se o trabalho deve ser o objeto da emancipação do homem, que se utiliza de sua força para sua autoprodução, em que sentido se busca, efetivamente, a formação do sujeito para a superação da reprodução de um sistema político e educacional dualista, reforçador de ideologias em sentido restrito?

Ao passo que observamos tais contradições e o caráter óbvio das respostas dadas às questões levantadas, verificamos um avanço com relação aos inúmeros movimentos e atores sociais que se articulam na reivindicação de uma formação do indivíduo que problematize não somente a instrumentalização necessária para o exercício de um ofício, mas o contexto e as inclinações correspondentes. Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado, não poderá ser uma categoria à parte da formação profissional. Ao contrário, ele deverá estar vinculado ao projeto pedagógico do curso, transversalizando-o e ressignificando-o de acordo com as demandas da sociedade.

A formação inicial do acadêmico, mediatizada pelo exercício profissional em forma de estágio, é um dos passos fundamentais e necessários à imersão do educando nos processos de familiarização com um campo do conhecimento, mas que, sabemos, não se esgota em sua proposição. Entretanto, a atualidade de sua discussão é recorrente no que tange à obrigação de sua sistematização por parte da instituição universitária e do corpo docente quanto ao desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo em seus alunos, sendo estes os atores sociais que aprendem no seu percurso social à medida que se relacionam, experimentam, conhecem, vivenciam e constroem nexos entre as pluralidades dos saberes.

Por isso, elencar uma quantidade de requisitos necessários para que o aluno se constitua como um profissional numa dada área não é suficiente. Faz-se necessário proporcionar ao aluno uma visão do conjunto que compõe o seu campo de conhecimento, caracterizada pelo saber sistematizado, pela intervenção intencional e por sua reflexão recorrente. Como observa Lima (2007, 2010), a visão do conjunto toma a totalidade como fio condutor a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário no enfrentamento ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional. Esta revisão não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem

de verdades e visões de homem determinadas pela manutenção de vontades particularistas, mas orientadas pela dialogicidade, pela busca de respostas no coletivo, na observação e no acompanhamento de experiências do outro.

Vale destacar o pensamento de Dubar (1997, p. 4) ao afirma que

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. Assim, a identidade é produto das sucessivas socializações.

Estágio curricular supervisionado: pontos de reflexão e desafios

A articulação entre o ensino e o campo de trabalho para a realização do estágio está prevista tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação quanto na Lei nº 11.788/2008, ressaltando a necessidade da participação das organizações concedentes (onde se desenvolve o referido estágio) na elaboração de sua programação e no processo de supervisão do estudante. Essa disposição é fundamental para que o objetivo do estágio seja atingido, porém, nem sempre, ou melhor, poucas vezes ela ocorre de forma completa.

A elaboração e a programação do estágio comumente são feitas no âmbito da instituição de ensino (professor e acadêmico). O profissional do serviço participa da aplicação dessa programação por meio da supervisão, o que fragiliza o processo, visto que este não teve a oportunidade de incluir suas sugestões e apenas desenvolve o que foi estabelecido previamente, como sustentam Colliselli et al. (2009).

A lei aqui mencionada traz, em seu artigo segundo e no décimo sexto, a importância do termo de compromisso entre a instituição de formação profissional e a instituição concedente do estágio. Tal documento garante o cumprimento do objetivo do estágio curricular supervisionado, pois é a partir dele que são estabelecidas as atividades que o aluno irá desenvolver no campo de estágio. O termo de compromisso estabelece a missão relacionada aos requisitos essenciais da profissão, a ser cumprida pelo acadêmico, e estabelece os parâmetros referentes ao seu comprometimento profissional, reforçando a

importância das questões ligadas à responsabilidade e à lisura na instituição concedente, na prontidão e devolutivas quanto ao professor responsável pelo estágio, e nos subsídios levantados pelo supervisor profissional, quando for o caso.

O grande desafio que permanece é o entendimento da dimensão desse documento, isto é, é necessário envidar esforços para que o termo de compromisso previsto pela legislação se constitua, de fato, de maneira horizontalizada e normatizada pelos interessados, pois, como observa Habermas (2007), o sucesso de uma norma se dá por meio da participação dos indivíduos que serão submetidos a ela em sua elaboração.

Sobre a dinâmica de organização do estágio, Pimenta (2004) destaca que, para o aluno, isto é fundamental, pois, caso ela não ocorra, o aluno terá dificuldade em compreender como se dá sua presença naquele ambiente de atuação profissional, dificultando a superação das dificuldades surgidas durante o percurso e a consolidação de seu papel de protagonismo na carreira que escolheu. Quanto mais clareza o estudante tiver acerca dos fundamentos, da natureza e dos objetivos do estágio, das suas possibilidades e limites curriculares, mais fluida será a compreensão do processo. Esse processo dialético e esclarecedor certamente favorecerá a materialização da práxis pretendida na formação profissional. Conseqüentemente, se a práxis é possível, a produção do mundo e a autoprodução do homem não devem ser excludentes. Ao contrário, a

[...] práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p.202).

Então, nessa diretriz, constata-se que o estágio é uma estratégia pedagógica que precisa ir além da relação professor-aluno. Sua efetivação requer a ampliação das relações humanas, envolvendo todos os atores que compõem o contexto da prática (COLLISELLI et al., 2009). Logo, torna-se necessária a relação com profissionais de diferentes áreas, o que exige, tanto do professor quanto do aluno, o desenvolvimento de uma boa comunicação e da habilidade do trabalho em equipe, pois sem este não é possível realizar o estágio num

ambiente comunicacional dialógico, muito menos se apropriar de tudo o que o campo te oferece.

A ampliação do número de campos de estágio é, hoje, a prioridade de muitas instituições de ensino devido à recusa recorrente em receber estagiários por parte de muitos locais. Percebe-se que um dos grandes desafios nessa problemática volta-se para a solicitação do estreitamento de laços entre as instituições de ensino e os serviços oferecidos pelos setores públicos e privados, cuja preocupação deveria contemplar esclarecimentos sobre o campo de estágio, sobre a formação da consciência profissional tanto dos supervisores da organização concedente quanto dos acadêmicos em formação, e sobre a importância da socialização recíproca dos conhecimentos e das intervenções interinstitucionais.

Muitos campos de estágios sentem-se “usados”, pois o aluno apresenta-se juntamente com o seu professor, que designa suas atividades sem perguntar ao supervisor do campo quais ações poderiam ser desenvolvidas a partir da realidade local (CARDOSO, 2007). Para mudar esta situação, torna-se necessário nos lembrarmos da importância da participação da organização concedente na elaboração do plano de atividades que compõe o termo de compromisso, conforme prevê a Lei nº 11.788/2008. Assim, o estágio não se limita à busca por um ambiente de atuação no qual o estudante poderá compartilhar os acontecimentos que envolvem sua área de formação; ele, o estágio, caracteriza-se como um espaço mobilizado por constructos e intervenções dialogais formadoras, capazes de mudar, melhorar e aprofundar a visão e as intervenções de pessoas interessadas no campo profissional a que se destinam.

Este processo de ressignificação tem, na figura do professor de estágio, uma significativa recorrência, uma vez que esse profissional pode atuar como mediador e problematizador das aprendizagens discentes. Amantéa (2004) e Musto e Muzzeti (2009) afirmam que esse profissional deve esmerar-se para o desenvolvimento de sensibilizações quanto ao acompanhamento e à avaliação da qualidade de estágio, bem como para atender às expectativas dos estudantes, para enfatizar a significação do trabalho em equipe, da projeção interdisciplinar dos conteúdos da área de formação, da atualização e do conhecimento acerca do contexto social, político, cultural e econômico do local onde seu aluno está inserido, entre outros aspectos. Além disso, o professor de estágio deve trabalhar para que haja a incorporação de metodologias que levem o aluno ao processo de emancipação, tornando-o crítico, reflexivo e levando-o, cada vez mais, à autonomia profissional.

Esse último segmento é um dos caminhos mais dificultosos na vivência do estágio dada a sua provocação e perspectiva de mudança de paradigmas no docente. Por outro lado, o educador comprometido instrumentalizar-se-á a cada dia para ser um mediador capaz de possibilitar ao educando subsídios para a compreensão e posicionamentos frente aos problemas a serem enfrentados no sistema social. Assim, o educador-mediador instigará, estimulará o educando a questionar, a indagar a compreender, a entender-se como um ser social com identidade histórica, cultural e institucional. Enfim, o educador-mediador levará o educando a entender-se como um sujeito capaz de realizar uma reflexão crítica que o leve a uma ação transformadora.

Não podemos nos esquecer do profissional que irá receber o estudante estagiário, que deverá estar preparado, seguro e disposto a compartilhar sua experiência, permitindo que o aluno ressignifique os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com a leitura sobre a prática profissional a ser vivenciada. Isso não irá acontecer sem momentos dialogais prévios entre o professor, o aluno e o profissional da instituição concedente, e tal diálogo é necessário para que o profissional da instituição tenha clareza do processo e se disponha a receber o aluno em processo de formação.

Em relação às instituições concedentes de estágio, nota-se uma preocupação quanto à nova lei do estágio, uma vez que elas se mostram reticentes com relação à oferta devido à familiarização insuficiente quanto à sua possibilidade. Desse modo, mostram-se receosas em abrir novas frentes por medo de se indisporerem contra a legislação. Nesse sentido, cumpre retomar a necessidade da base dialogal para os esclarecimentos das partes e a maior interação das possibilidades legais quanto à oferta de estágio, subsidiando, da melhor maneira possível, o discente por meio da compreensão ética, política e social de sua inserção naquele espaço específico e diferenciado.

Considerações finais

O estágio caracteriza-se como espaço de oportunidade e imersão no campo de trabalho escolhido pelo acadêmico. O seu desdobramento constitui-se por meio da socialização das vivências e do embasamento praxiológico entre os profissionais constituídos e aqueles em constituição. Pode-se afirmar que, nesse tempo e espaço, ocorrem desvelamentos diversos e provocações de

caráter prático, ético e teórico, entre outros, contribuindo para o posicionamento do acadêmico frente às distintas solicitações da realidade profissional compartilhada. O estágio proporciona ainda uma dimensão de ressignificações problematizadas pela intervenção do professor de estágio e dos demais profissionais envolvidos no processo.

O entendimento do estágio por meio da prática reflexiva confere a ambos, acadêmico e professor, o instrumental necessário para a avaliação de seus papéis, assim como o equilíbrio e a cientificidade na condução de situações reais e no aperfeiçoamento dos processos educativos que orientam a formação profissional.

Por um lado, partindo da análise, interpretação e intervenção da/na realidade, o estagiário terá condições de construir a sua emancipação profissional sem dissociar a teoria, a prática e as contribuições advindas das vivências dos outros e de suas próprias num permanente processo de ação-reflexão-ação. Entretanto, como se percebeu ao longo deste texto, essa construção não é linear e natural. Ao contrário, ela resulta da leitura dos desafios identificados e das possíveis respostas quanto mais distintas estas se apresentarem. Por outro lado, ao professor responsável pelo andamento do estágio, é necessária a construção e a disposição para o aprimoramento de suas ações intencionais quanto às expectativas dos estudantes, à natureza de seu aprofundamento no campo de orientação de estágio, ao processo de provocação de posturas crítico-reflexivas e à destreza no conhecimento da legislação pertinente como instrumento de abertura de novos campos de construção do conhecimento.

Bibliografia

AMANTÉA, M. L. **Competências do professor do estágio curricular do curso de graduação em enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes**. 2004. Tese (Doutorado em Enfermagem)—Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

BACKES, V. M. S. **Estilo de pensamento e práxis na enfermagem: a contribuição do estágio profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem)—Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

BOUSSO, R. S. et al. Estágio curricular em enfermagem: transição de identidades. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 34, n. 2, p. 218-225, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a13.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 26 set. 2008.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BURIOLLA M. A. F. **O estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CARDOSO, M. T. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 305-318, set./dez. 2007.

COLLISELLI, L. et al. Estágio curricular supervisionado: diversificando cenários e fortalecendo a interação ensino-serviço. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 6, p. 932-937, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n6/a23v62n6.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: COLÓQUIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2001, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2007.

HIGARASHI, I. H.; NALE, N. O estágio supervisionado de enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, Supl., p. 65-70, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5156/3341>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, P. G. **Formação de professores**: por um ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados: UFGD, 2010.

_____. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: UNASP, 2007.

MUSTO, F. M. F.; MUZZETI, L. R. Educação e trabalho: a educação garante vida emancipada dentro do trabalho? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 2, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, R. M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil**: contexto, conteúdo e possibilidades para formação. 2005. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://lib-digi.unicamp.br/document/?code=vtls000349675>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

SANTOS, H. M. dos. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SAUPE, R. (Org.) **Educação em enfermagem**: da realidade construída à realidade em construção. Florianópolis: UFSC, 1998.

WERNECK, M. A. F. et al. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 221-231, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n1/a27v15n1.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2010.



CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: Reflexões e possibilidades de desenvolvimento profissional

Fabricio do Nascimento

Neste trabalho, a docência universitária é apresentada como uma atividade estratégica no processo de desenvolvimento do país, devendo, portanto, tornar-se objeto de reflexão, de crítica e de mudanças. No entanto, prevalece fundamentando e orientando as práticas educativas de muitos professores universitários a ideia de produção objetiva do conhecimento sistematizado e universalmente válido e sua veiculação através de estratégias baseadas essencialmente na transmissão de informações aos estudantes. A formação desse profissional não pode ser vista como uma atividade meramente técnica, mas como um processo complexo que articula teoria, prática e aspectos inerentes à sua futura realidade de atuação.

A formação profissional oferecida na universidade vem passando por um processo de reflexão, de valorização da atividade docente e por mudanças significativas em alguns contextos específicos. Nesse sentido, são discutidas aqui algumas experiências formativas desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que vêm oportunizando aos docentes a reconstrução de suas práticas educativas numa perspectiva reflexiva e possibilitando-lhes formas de desenvolvimento profissional.

Considerando a ausência de espaços formativos no âmbito das universidades, são apresentadas algumas perspectivas para a formação de professores universitários, como a construção de programas específicos de formação

profissional e a viabilidade da autoformação nos processos de reconstrução permanente da docência.

A construção da docência universitária pressupõe um desenvolvimento profissional consistente, institucionalmente organizado e que possibilite aos professores refletir, compartilhar experiências e construir conhecimentos próprios dessa atividade.

A docência universitária no contexto atual

Entre as décadas de 1980 e 1990, o Estado brasileiro diminuiu significativamente suas funções reguladoras e produtivas e abriu a economia ao comércio e à competitividade internacionais. Nesse período, a globalização da economia, a homogeneização dos critérios de competitividade e as políticas econômicas fundadas em princípios neoliberais passaram a influenciar as atividades da universidade. A ideia de competitividade e os conceitos de eficiência e competência possibilitaram o surgimento de um pragmatismo imediatista que passou a orientar a formação profissional oferecida pela instituição universitária. Por esta razão, o momento atual requer a criação de espaços de resistência e a esperança de reconstrução da universidade brasileira. É nessa perspectiva que a docência universitária deve se tornar objeto de reflexão, crítica e mudanças.

A partir de meados da década de 1990, a formação do professor universitário passou a ser amplamente debatida. Diferentes pesquisas indicam a inexistência de espaços de formação que contemplem as especificidades da docência universitária. Elas demonstram que a formação oferecida segundo os pressupostos da racionalidade técnica não considera a complexidade dessa atividade profissional e defendem a necessidade do professor universitário desenvolver-se como um profissional reflexivo para que possa compreender e transformar sua prática educativa, entre outros aspectos (MASETTO, 1998; FERNANDES, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ISAIA, 2003, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2004, 2007; MIZUKAMI, 2006).

A docência universitária caracteriza-se por atividades como ministrar aulas em cursos de graduação e de pós-graduação, desenvolver pesquisas, produzir e divulgar conhecimentos, orientar estudantes, oferecer atividades de extensão à comunidade, entre outras. Apesar de seu papel estratégico no de-

envolvimento do país, permanece vigente, na universidade, a ideia de que, para se tornar professor universitário, basta o sujeito ter uma formação de excelência e boa capacidade de comunicação, concepção esta que se fundamenta na crença de que quem detém conhecimentos, necessariamente, sabe ensinar (MASETTO, 1998).

Nesse sentido, os paradigmas hegemônicos sobre a ideia de cientificidade continuam exercendo forte influência sobre a atividade universitária, inviabilizando um olhar plural sobre a docência e o estabelecimento de reflexões sobre as possibilidades de sua transformação (LIMA, 2003).

A universidade e a formação do professor universitário

A universidade caracteriza-se como o espaço responsável pela formação de professores universitários.

No âmbito legal, não há exigência de formação específica para esta categoria profissional. A atual Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 66, reduz a formação do professor universitário à preparação profissional. O Título VI, que trata dos profissionais da educação, faz referência à formação pedagógica apenas para os professores da educação básica (BRASIL, 1996).

Não havendo um reconhecimento oficial que possa legitimar o papel dos saberes pedagógicos, fica implícita a ideia de que o professor universitário não necessita de tais saberes para atuar de maneira consistente, contradição que se manifesta nas concepções de conhecimento e de ciência que fundamentam e orientam o projeto sócio-político-cultural da universidade (FERNANDES, 2001).

Poucas universidades preocupam-se com a formação pedagógica e com o papel profissional do professor para além do desempenho acadêmico, pois sua formação está orientada pela atividade de pesquisa, conforme os padrões estabelecidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CUNHA, 2007). Mesmo nesses programas, os espaços de formação profissional da docência estão geralmente restritos a uma disciplina relacionada ao campo da metodologia de ensino, que pouco contribui para a construção da docência universitária (MIZUKAMI, 2006).

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção de sua professoralidade — sua identidade de ser professor. Nessa lógica, o professor vem fazendo sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos; às vezes, no âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica. (FERNANDES, 2001, p. 179).

A apropriação de saberes específicos de uma determinada área de conhecimento e o aprofundamento temático num segmento dessa área continuam se caracterizando como o foco principal de formação do professor universitário. As práticas formativas realizadas na universidade resultam, porém, de uma tradição que parece legitimar concepções positivistas de mundo, de ciência e de conhecimento. Prevalece fundamentando e orientando as práticas educativas de muitos professores universitários a ideia de produção objetiva do conhecimento sistematizado e universalmente válido e sua veiculação através de estratégias baseadas essencialmente na transmissão de informações aos estudantes.

Perceber a ciência e a produção do conhecimento como processos em construção, considerar como essencial para o exercício da docência a apropriação de conhecimentos pedagógicos e comprometer-se efetivamente com a aprendizagem dos estudantes parecem ser aspectos ainda pouco presentes no ideário da maioria dos professores universitários. A formação desse profissional não pode ser vista como uma atividade meramente técnica, mas como um processo complexo que articula teoria, prática e aspectos inerentes à sua futura realidade de atuação.

As discussões atuais evidenciam que a formação profissional oferecida na universidade vem passando por um significativo processo de reflexão, valorização da atividade docente e por mudanças significativas em alguns contextos específicos. É fundamental que a universidade seja vista como um local privilegiado para a construção do conhecimento dialético e de consistência entre o arcabouço discursivo e a realização das práticas pedagógicas (LIMA, 2008).

A construção da docência universitária

A aprendizagem da docência universitária não se limita à formação oferecida pela universidade, sendo esta uma atividade complexa que se realiza ao longo de toda a carreira profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1992).

A organização da universidade e as experiências de formação desenvolvidas em seu âmbito são aspectos determinantes para a construção da docência universitária. De modo geral, o professor universitário tende a reproduzir modelos, saberes e práticas educativas vivenciadas durante sua formação profissional.

O exercício da docência universitária requer que o professor aproprie-se de conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem, desenvolva a capacidade de elaboração de projeto pedagógico próprio e de gestão curricular, e reconheça o papel das interações pessoais e das estratégias didáticas no tratamento dos conteúdos de ensino (RAMSDEN, 1992). Essa atividade requer que o professor tenha amplo domínio de seu campo de atuação profissional, conhecimentos pedagógicos e de estratégias de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica, interativa e participativa. O professor precisa, assim, possuir capacidade de reflexão sobre sua ação educativa de modo a reorientá-la e transformá-la; valorizar o universo cognitivo e cultural dos estudantes, conduzindo-os progressivamente a se apropriarem de conhecimentos e desenvolverem habilidades profissionais; e perceber o ensino e a aprendizagem como atividades integradas à investigação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103-104).

No entanto, a prática cotidiana da universidade tem demonstrado a existência de certo despreparo e desconhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem por parte de muitos professores, o que indica que a formação específica do bacharel não é condição suficiente para o efetivo exercício da docência universitária (Ibid.). A ausência de formação pedagógica por parte desses profissionais caracteriza-se como uma lacuna que dificulta os processos de ensino e aprendizagem na universidade, porém, é preciso considerar que muitos nunca tiveram oportunidades de formação nesse sentido ou a percebem como irrelevante e desnecessária.

O professor precisa ter clareza sobre o que significa aprender, quais são os processos básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, quais as teorias que hoje

discutem a aprendizagem e com que pressupostos, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes e como aprender a aprender permanentemente. (CUNHA; LIMA, 2010, p. 10).

A construção da docência universitária pressupõe um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente e que possibilite aos professores refletir, compartilhar experiências e construir conhecimentos próprios a esta atividade (ISAIA; BOLZAN, 2007).

É imprescindível que o professor universitário deixe de perceber os conteúdos das disciplinas que ministra como sendo o centro do processo educativo e assuma, efetivamente, um compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Algumas experiências formativas desenvolvidas na UFSCar

Nos últimos anos, a Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) vêm procurando valorizar a atividade docente em seu âmbito, oferecendo a seus professores oportunidades de participação em distintas atividades formativas. Tais atividades e suas possíveis influências sobre o trabalho educativo desenvolvido pelos professores deverão passar por um rigoroso processo de avaliação e serem divulgadas para que não permaneçam como um patrimônio restrito a esta instituição e seus processos e produtos se percam ou permaneçam sem critérios de validação científico-acadêmica.

No entanto, neste trabalho, apenas será possível fazer menção a algumas iniciativas formativas e comentar suas possíveis influências sobre as práticas educativas de alguns docentes da UFSCar, *campus* Sorocaba, segundo suas próprias percepções.

O Seminário Inovações Pedagógicas

O Seminário Inovações Pedagógicas é um evento realizado anualmente, na primeira semana do ano letivo, nos três *campi* da UFSCar, localizados nos

municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba, no estado de São Paulo, e vem se caracterizando como um importante espaço de formação e reflexão sobre a docência universitária.

Essa iniciativa considera que o desenvolvimento profissional da docência não pode se restringir a uma perspectiva individual, devendo ser assumida institucional e coletivamente, integrando diferentes possibilidades pedagógicas que permitam aos docentes desta instituição o estabelecimento de reflexões e a realização de possíveis mudanças em práticas educativas.

Entre as atividades realizadas no âmbito desse evento, destacam-se:

- os *seminários temáticos* e as *mesas redondas*, contando com a participação de renomados especialistas em educação universitária, que procuram promover discussões sobre processos de formação docente, construção crítica e reflexiva da docência, possibilidades de transformação do ensino, aprendizagem de pessoas adultas, comunicação interpessoal, gestão de grupos, construção coletiva de projetos pedagógicos, entre outros temas;
- os *minicursos*, sob a responsabilidade de docentes especialistas em educação da própria UFSCar, com significativa experiência na formação de professores, os quais procuram promover reflexões sobre a docência universitária e apresentar possibilidades didáticas para o ensino e a aprendizagem de distintas áreas de conhecimento;
- as *sessões de comunicações orais*, proferidas por professores que atuam em diferentes cursos da UFSCar, nas quais são divulgadas e debatidas experiências formativas inovadoras e práticas educativas bem sucedidas desenvolvidas pelos mesmos.

Segundo as avaliações realizadas pelos participantes da UFSCar, *campus Sorocaba*, de modo geral, as atividades desenvolvidas no âmbito do Seminário Inovações Pedagógicas têm possibilitado o estabelecimento de reflexões sobre suas próprias ações educativas e servido de referência para sua transformação.

O Fórum dos Cursos de Licenciatura

O Fórum dos Cursos de Licenciatura da UFSCar caracteriza-se por reuniões e debates que ocorrem ao longo do ano letivo, tendo por objetivos promover reflexões sobre o papel da universidade na formação de professores de educação básica e subsidiar a ação educativa dos docentes no sentido de

tornar concretos os pressupostos de formação profissional defendidos por esta instituição.

A formação de grupos de trabalho, que conta com a participação de docentes de diferentes áreas de conhecimento, tem possibilitado, principalmente entre aqueles que estão iniciando suas carreiras profissionais na universidade, certa sensibilização em relação ao papel estratégico da formação de professores e ao movimento de busca por mudanças em suas práticas educativas.

Muitos professores bacharéis passaram a buscar o apoio de colegas da área de educação para que sua atuação nos cursos de licenciatura passasse a atender as necessidades formativas dos futuros professores de educação básica. Tornou-se evidente que as práticas educativas desses professores vinham sendo realizadas segundo modelos de atuação docente com os quais tiveram contato durante uma longa trajetória de formação escolar e universitária, fazendo com que as experiências fossem reiteradas, vivenciadas de forma pouco reflexiva e transformadas num grande obstáculo às mudanças didáticas (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Constantes diálogos e reflexões coletivas vêm permitindo a criação de uma rede compartilhada de interações na qual profissionais de diferentes áreas de conhecimento confrontam seus saberes e fazeres educativos e vão construindo a docência universitária (POWACZUCK; BOLZAN, 2008). Numa perspectiva plural e dialógica entre diferentes saberes, muitos docentes vêm construindo uma identidade profissional, apropriando-se de conhecimentos específicos da docência e modificando suas formas de pensar e formar professores para a educação básica.

O Fórum dos Cursos de Licenciatura tem sido um potencializador de iniciativas em relação à inovação das práticas educativas realizadas na UFS-Car, *campus* Sorocaba, por possibilitar o intercâmbio de experiências didáticas entre profissionais, o estabelecimento de processos de reflexão sobre práticas educativas e a construção da docência universitária numa perspectiva reflexiva, crítica e investigadora.

A articulação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas

Apesar da construção de muitas experiências significativas em termos de formação de professores para a educação básica no âmbito dos cursos de

licenciatura da UFSCar, serão comentadas apenas algumas daquelas realizadas nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Sorocaba, haja vista sua construção e implementação terem se concretizado a partir de um amplo processo de reflexão, debates e disposição às mudanças didáticas por parte de muitos docentes. Também pelo fato de parte significativa dos professores bacharéis atuantes nesses cursos apresentarem grande interesse em relação à formação pedagógica, à promoção de mudanças em suas práticas educativas e à formação de professores de Biologia e Ciências para a educação básica.

Muitos desses professores bacharéis vêm dialogando constantemente com colegas da área de Educação e construindo propostas formativas muito significativas. Experiências educativas bem-sucedidas vêm sendo desenvolvidas a partir da integração entre disciplinas como Embriologia e Didática, Fisiologia Vegetal e Prática e Pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia, e Fisiologia Animal e Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, entre outras. Os profissionais envolvidos discutem diferentes possibilidades educativas para o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos de ensino, planejam atividades didáticas, as implementam e avaliam seus resultados juntamente com os licenciandos.

Conforme relatos dos professores bacharéis, inicialmente, a busca por mudanças em suas práticas educativas ocorreu pela necessidade de levar os licenciandos a perceberem a aplicabilidade dos conteúdos de ensino de suas disciplinas no âmbito da educação básica. Desse modo, sugeriam a elaboração de seminários temáticos nos quais os licenciandos deveriam elaborar materiais didáticos e planejar uma aula de Ciências para o ensino fundamental ou de Biologia para o ensino médio. As discussões pedagógicas surgidas em classe deixavam os bacharéis incomodados por não deterem conhecimentos sobre temas educacionais. Muitos passaram a solicitar que colegas da área de educação participassem de tais momentos didáticos, o que, segundo seus relatos, possibilitou um debate mais consistente e o início de sua formação pedagógica.

A aprendizagem profissional da docência universitária caracteriza-se como um processo que se estabelece entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas e estudantes assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente. (BOLZAN; POWACZUK, 2009, p. 93).

Esses profissionais passaram a refletir coletivamente sobre as práticas educativas propostas e a transformar seus fazeres educativos. Esta forma de posicionar-se diante do conhecimento científico sistematizado e a busca pela construção de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos de ensino têm oportunizado aos professores bacharéis uma formação pedagógica e os leva a assumir um compromisso efetivo com a aprendizagem da docência pelos licenciandos. Desse modo, as atividades didáticas passaram a ser planejadas e construídas coletivamente, sendo implementadas, problematizadas, discutidas, compreendidas e reelaboradas num processo que fortalece a relação teoria-prática.

Teoria e prática juntas ganham novos significados por serem uma unidade indispensável à constituição da práxis criadora, em que o conhecimento é integrado. Há uma visão articulada das disciplinas, dos saberes e das ciências. As metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos. (VEIGA et al., 2008, p. 75).

O estabelecimento de um clima institucional de apoio entre colegas vem possibilitando-lhes compartilhar conhecimentos e experiências educativas. Numa perspectiva colaborativa, suas aulas vêm se transformando em espaços de desenvolvimento pessoal e profissional. É nesse sentido que os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento são atravessados como partes da totalidade, encontrando sentido à medida que os professores ressignificam a aquisição do conhecimento e passam a investir numa sistematização consciente de suas práticas educativas, distanciando-se das desilusões promovidas por um conhecimento acabado e desenvolvendo competências profissionais negadas por uma forma tradicionalmente considerada correta e hermética de ensinar e de aprender (LIMA, 2008).

O desenvolvimento profissional do professor universitário pressupõe uma postura indagativa e investigativa sobre a própria prática educativa. A reflexão sobre a própria atividade profissional e a reflexão compartilhada sobre as práticas educativas desenvolvidas têm se caracterizado como uma estratégia de revisão, análise e melhoria permanente da docência universitária nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, *campus* Sorocaba.

Tais processos de reflexão surgem a partir do diálogo entre diferentes profissionais, que manifestam suas ideias, concepções, experiências formativas e encontram possibilidades de resolver problemas inerentes às suas práticas educativas. Isto requer o envolvimento dos mesmos num processo formativo comum, no qual predomina o intercâmbio de conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e experiências didáticas.

O envolvimento desses profissionais em processos reflexivos vem possibilitando-lhes novas maneiras de planejar as atividades didáticas, ensinar, pesquisar, avaliar e relacionar-se com os licenciandos.

Além da realização de atividades didáticas conjuntas, possibilitadas pela integração entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, cabe ressaltar o movimento de busca por autoformação pedagógica por parte de alguns docentes que, mesmo isoladamente, vêm contribuindo de maneira muito significativa com a formação de professores de Ciências e Biologia para a educação básica, buscando oferecer aos licenciandos possibilidades de vivenciarem atividades que articulam formação específica e formação didática, como ocorre com os profissionais responsáveis pelas áreas de Citologia, Genética Molecular, Zoologia e Botânica da UFSCar, *campus* Sorocaba.

A postura pedagógica de muitos professores bacharéis atuantes nesta instituição evidencia um comprometimento com a construção de uma nova maneira de ensinar e vincula-se a uma perspectiva de desenvolvimento profissional no exercício da docência universitária. Esses profissionais estão ampliando seus referenciais pedagógicos, revendo suas concepções de ensino e de aprendizagem, tomando decisões curriculares, construindo conhecimentos que influenciam sua atividade profissional e superando a formação baseada na racionalidade técnica (GARCÍA, 1999). Assim, a construção da docência universitária vem se orientando pela construção de conhecimentos e superando a ideia de trabalho educativo baseado apenas em processos de transmissão-assimilação de conhecimentos acabados.

As experiências educativas de integração entre disciplinas, vivenciadas no âmbito da UFSCar, *campus* Sorocaba, deverão ser problematizadas e rigorosamente avaliadas, pois parecem estar se caracterizando como um importante pressuposto para o desenvolvimento profissional, a formação coletiva, a autoformação baseada em processos reflexivos e o intercâmbio de experiências educativas entre profissionais que apresentam distintas trajetórias de formação e distintas concepções de ciência e de educação.

A orientação de trabalhos de conclusão de curso

Outra atividade que vem fomentando a formação pedagógica é o trabalho coletivo realizado por professores bacharéis e especialistas em educação na orientação dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos licenciandos.

Nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, *campus* Sorocaba, os TCCs são resultantes do desenvolvimento de uma atividade de pesquisa e discutem processos educativos e/ou formativos relacionados ao en-

sino de Ciências e/ou Biologia inerentes ao ensino fundamental e/ou ensino médio e/ou ensino universitário.

Por se identificarem com determinada área de conhecimento das ciências biológicas, muitos licenciados optam por terem como orientadores professores bacharéis que, até pouco tempo, desconheciam a abordagem de pesquisa qualitativa em educação.

Alguns desses professores procuravam orientar os licenciandos segundo os conhecimentos que detinham sobre pesquisa experimental, o que, muitas vezes, resultava na realização de pesquisas com um viés educacional, porém, com sérios problemas metodológicos e de análise.

Através do diálogo com professores especialistas em educação, muitas vezes estabelecido apenas no momento de defesa pública dos TCCs, alguns professores bacharéis passaram a dar-se conta das possibilidades de realização de pesquisas qualitativas, vertente muitas vezes desvalorizada pelos mesmos por desconhecerem suas potencialidades científicas e educativas.

Alguns desses professores passaram a sugerir que seus orientandos procurassem os professores especialistas em educação para que os auxiliassem na elaboração do projeto de pesquisa e na realização da mesma. Outros, porém, passaram a propor a participação do especialista em educação como coordenador dos TCCs, o que vem promovendo a criação de um interessante espaço de reflexão e formação para ambos os docentes universitários, que passaram a conhecer, a respeitar e a valorizar as especificidades de outra área e seus modos de produção de conhecimentos, bem como realizar conjuntamente atividades de pesquisa.

Através desse trabalho coletivo e da realização de pesquisas, a sistematização e a ampliação de conhecimentos promovem um rompimento com a lógica de transmissão de conhecimentos acabados e passam a colaborar com a transformação das práticas educativas dos professores universitários (CHIZOTTI, 2001).

Perspectivas para a formação do professor universitário

A construção de programas específicos de formação profissional da docência

Para a aprendizagem profissional da docência universitária é imprescindível o apoio financeiro e material dos órgãos governamentais e da própria

universidade na construção e oferta de programas de desenvolvimento profissional, bem como na construção de espaços coletivos de formação.

As iniciativas formativas desenvolvidas na UFSCar apontam para a possibilidade de mudanças significativas na formação profissional proposta no âmbito desta instituição. No entanto, apesar de possibilitarem aos professores a vivência de processos de reflexão e mudanças em seu pensar e fazer educativos, ainda caracterizam-se como iniciativas isoladas e insuficientes para a transformação do ensino nesta universidade.

Conforme as demandas apresentadas por muitos docentes, parece ser viável o desenvolvimento de programas estruturados de formação voltados à construção profissional da docência universitária segundo as expectativas, as necessidades formativas e os problemas vivenciados pelos docentes.

Considerando que o professor universitário é o principal agente de sua própria formação profissional, estes programas de formação deverão ser construídos coletivamente, integrando teoria e prática inerentes ao saber-fazer universitário e promovendo o estudo de estratégias didáticas diversificadas, bem como reflexões sobre casos reais de ensino-aprendizagem realizados na universidade (RIVILLA, 1998).

Esses programas poderiam ser oferecidos em módulos, considerando:

- a integração entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos inerentes ao campo de atuação dos docentes; uma formação teórico-prática sobre conteúdos psicopedagógicos a partir de processos de construção de conhecimentos e não sua mera transmissão e assimilação; e o desenvolvimento de competências profissionais específicas à docência universitária;
- o planejamento de atividades educativas, sua implementação em situações reais de ensino-aprendizagem e sua avaliação a partir de processos de reflexão, contando com a participação de especialistas em educação da própria instituição;
- a elaboração de um projeto de inovação educativa, seu desenvolvimento e sua avaliação, tendo em vista possibilitar ao docente universitário reflexões sobre práticas educativas, a mudança de hábitos e estratégias didáticas incoerentes com a aprendizagem dos estudantes, a aprendizagem de processos de investigação educativa e o intercâmbio de experiências formativas.

Considerando que as propostas formativas não conseguem atender à diversidade de interesses profissionais dos docentes, a construção de um programa de formação deve considerar a participação efetiva dos docentes, pois sua colaboração e participação são imprescindíveis para a definição das necessidades de formação, para a concretização de seus objetivos e para a melhoria da qualidade do ensino desenvolvido na universidade (LAWRENCE; BLACKBURN, 1985; COX, 1993; ANTOLÍ, 1996). No entanto, a construção e a implementação de qualquer proposta formativa nesse sentido precisa considerar a superação de uma série de obstáculos que interferem, negativamente, na construção profissional da docência universitária, tais como a desvalorização da atividade de ensino na universidade, a escassa implicação desta instituição na formação de seus professores, e a ausência de uma cultura de valorização da formação pedagógica por parte dos docentes universitários.

A autoformação e a reconstrução permanente da docência

A construção profissional da docência universitária é perpassada por processos tanto institucionais como pessoais. Essa construção também ocorre a partir do conhecimento de si, num processo em que aprender a ser docente nunca se esgota, pois o professor reflete sobre o que faz e compartilha o que percebe nas múltiplas vozes e leituras do real (LIMA, 2008).

A autorreflexão é um componente intrínseco do fazer e do pensar educativos. Trata-se de uma ação de formação voltada à realização de um trabalho sobre si e, portanto, reflexivo, numa dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional do professor universitário (BOLZAN; POWACZUK, 2009).

A disposição à formação e o reconhecimento da necessidade de construir saberes específicos para o exercício da profissão docente implica num processo formativo que se inicia com a reflexão sobre sua ação e segue para a busca de reelaboração de suas práticas educativas. Esse movimento cognitivo e didático possibilita pensar a docência universitária a partir de uma perspectiva pessoal segundo a qual se torna necessária a adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação (ISAIA; BOLZAN, 2004).

A reflexão sobre as próprias experiências educativas possibilita uma reorganização da atividade docente, mas também pode promover, entre os professores, um sentimento de solidão pedagógica quando faltam-lhes inter-

locução e conhecimentos didáticos suficientes para a tarefa de ensinar (ISAIA, 2006).

A autoconstrução da docência universitária ocorre quando o professor percebe a necessidade de romper com os paradigmas dominantes que polarizam a relação sujeito-objeto, manifestam-se nos ideais de cientificidade e engessam as práticas educativas segundo uma racionalidade meramente técnica.

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A ideia de que os saberes e competências do professor universitário devem ir além da dimensão técnica da prática pedagógica pressupõe o oferecimento de uma formação enquanto processo contínuo de reflexão na e sobre a ação educativa, que visa também a construção da identidade do profissional.

Considerações finais

O contexto atual vem possibilitando a muitos professores universitários novas formas de percepção da ciência e de suas relações com a sociedade. O professor universitário é um agente determinante dos processos acadêmicos e é, ao mesmo tempo, um agente determinado pelos fatores estruturais e conjunturais que têm influenciado a atividade das universidades. Desse modo, esse profissional deve construir amplos saberes polivalentes para responder às exigências da contemporaneidade e atender às demandas e peculiaridades da profissão docente (CUNHA; LIMA, 2010).

Construir-se como professor universitário requer do profissional a capacidade de articulação de diferentes saberes e o desenvolvimento de uma visão de totalidade no desenvolvimento de sua tarefa educativa (LIMA, 2008). A dimensão pedagógica da docência universitária requer que os professores passem a ter maior sensibilidade frente aos estudantes, a valorizar os saberes profissionais advindos da prática, a enfatizar as relações interpessoais nos processos educativos, a aprender de maneira compartilhada, a perceber a in-

dissociabilidade entre teoria e prática e a promover o ensino considerando os modos de aprender dos estudantes (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Apesar da existência de iniciativas promissoras em relação à construção da docência universitária, é imprescindível que o poder público e as universidades passem a considerá-la uma atividade complexa, sobre a qual a formação pedagógica desempenha um papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores.

Torna-se também necessária a construção de um projeto de formação continuada na universidade, que tenha como pressuposto a autorreflexão e a reflexão coletiva sobre práticas educativas desenvolvidas em situações reais de ensino-aprendizagem. A formação continuada de professores universitários deve estar fundamentada em perspectivas didático-pedagógicas inovadoras, na reflexão sobre práticas educativas, na valorização de alternativas coletivas de formação e no incentivo à participação dos mesmos na elaboração, implementação e avaliação de programas de formação profissional (NÓVOA, 1992).

A construção da docência universitária é um processo longo, complexo e não linear. As trajetórias formativas vivenciadas pelos professores universitários influenciam diretamente os modos de agir e de pensar a profissão docente, pois carregam consigo as marcas dos contextos nos quais se desenvolveram (TARDIF, 2002).

No entanto, a partir de aprendizagens significativas, o professor universitário vai construindo conhecimentos teóricos e práticos que o distanciam das influências das teorias implícitas e das ideias pedagógicas predeterminadas que possui, geralmente, produto de experiências decorrentes de sua trajetória de formação escolar e universitária, possibilitando-lhe a construção de uma prática educativa reflexiva e seu desenvolvimento profissional (NÚÑES, 2002).

Assumir que a docência universitária precisa ser construída para além de seu caráter pragmático e utilitário, que os conhecimentos que a fundam não estão acima desse fazer, mas implícitos em uma dinâmica totalizante, estabelece as condições básicas para a superação dessa lógica (FAGUNDES; BROILO; FORSTER, 2008).

Bibliografia

ANTOLÍ, V. B. Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas. In: VILLA, A. (Coord.). **Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado**. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 1996, p. 127-153.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 90-104, dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 151-172, 2008.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 1-19.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 103-112.

COX, R. Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior. In: LÁZARO, L. M. (Ed.). **Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación**. [S.l.]: CIDE, 1993, p. 29-48.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

CUNHA, A. F.; LIMA, M. G. S. B. Docência universitária: formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO. 6., 2010, Teresina. **Boletim...** Teresina: UFPI, 2010. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

FAGUNDES, M. C. V.; BROILO, C. L.; FORSTER, M. M. S. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 31., 2008, Caxambu. **Boletim...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4298-Int.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-182, ago. 2001.

_____. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 95-112.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

ISAIA, S. M. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1. p. 263-277.

ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

LAWRENCE, J.; BLACKBURN, R. T. Faculty careers: maturation, demographic and historical effects. **Research in Higher Education**, v. 22, n. 2, p.135-154, 1985.

LIMA, P. G. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/84/58>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira: Amilpress, 2003, 196 p.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./ jul. 2005/2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, J. A. S. Formación inicial para la docencia universitaria. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, De los lectores, Educación superior, Madrid, p. 1-17, 12 mar. 2002. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>. Acesso em: 20 mar. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada Editora, 1998.

POWACZUCK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, jul. 2008.

RAMSDEN, P. **Learning to teach in higher education**. Londres: Routledge, 1992.

RIVILLA, A. M. Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. In: CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS. 5., 1998, Madrid. **Boletín...** Madrid: Universidad Complutense de Madrid. p. 697-790.

ROSEMBERG, D. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do ins-tituído ao instituinte. Niterói: Wak, 2002.

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

VEIGA, I. P. A. et al. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 61-77, jan./jun. 2008.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ART-MED, 2004.

CAPÍTULO IV

O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE ENFERMAGEM NO BRASIL: Exigências, identidade e formação didático-pedagógica¹

*Paulo Gomes Lima
Patrícia Leal de Freitas Santos*

Introdução

No final do século XIX, um processo de urbanização lento e progressivo já se fazia sentir nas cidades que possuíam áreas de mercado mais intensas, como São Paulo e Rio de Janeiro. Esse processo acompanhava algumas mudanças político-econômicas no Brasil, como por exemplo, a passagem da fase agroexportadora para a incipiente fase urbano-industrial, que teve mais ênfase na década de 1930, quando as cidades começaram a receber um contingente significativo de pessoas por conta do arranjo industrial inaugurado na recém república brasileira. As escolas de enfermagem surgem, portanto, ainda no final do século XIX, para dar conta de um contingente populacional crescente nas cidades frente aos desafios sociais e de mercado, e levam à regularização da profissão do enfermeiro no século XX, corporificando o status específico

1 Texto publicado originalmente sob o título “Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil” na **Revista Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1097-1109, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://interface.org.br/edicoes/vol-15-no-39-dez-2011/>>. Texto reelaborado como capítulo para o presente livro.

e solicitações de formação educacional para o seu exercício cada vez mais sistematizadas.

Geovanini et al. (2002) acentuam que, no início da história da enfermagem, a preocupação era a formação de profissionais para dar assistência a doentes e feridos a partir de uma perspectiva instrumental e curativa. Nesse âmbito, a dimensão causa-efeito, comumente associada ao positivismo, ocupava a centralidade nas escolas de formação de enfermeiros, o que influenciava significativamente a história da enfermagem liderada pela tradição de ensino dos países desenvolvidos, cujos modelos os demais países acabariam por assimilar.

Em relação à formação docente para o exercício do magistério no curso de enfermagem no Brasil, muitos profissionais buscavam noutros países, principalmente Estados Unidos e França, o seu referencial praxiológico, o que lhes conferia status e reconhecimento ao ponto de ocuparem cargos de direção nas escolas de enfermagem que, até então, ficavam sob a responsabilidade de enfermeiras americanas e francesas. A orientação pedagógica recebida pelos professores brasileiros de enfermagem centrava-se na dimensão pragmática causa-efeito, a qual atravessou todo o século XX e chegou aos dias atuais (PINHEL, 2006).

Tal afirmação acarreta, de forma recorrente, algumas indagações, como, por exemplo, as duas questões que seguem: “Ao longo do tempo, temos ou não desenvolvido, no Brasil, a formação de professores para o ensino superior de enfermagem com uma perspectiva não meramente reducionista e utilitarista?” e “Os acadêmicos da área desenvolvem uma perspectiva de resignificação da enfermagem para além do cunho assistencialista, isto é, num processo de formação continuada em que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam sempre evidenciadas?”

Considerando estas questões e a partir da trajetória e desenvolvimento da enfermagem em nível superior, o objetivo deste trabalho é problematizar a formação didático-pedagógica de professores nessa área e as recorrências significativas de sua intervenção numa perspectiva mais ampla, isto é, para além do caráter instrumental da profissão.

Organizamos este trabalho em quatro momentos interligados. No primeiro, listamos as exigências histórico-metodológicas da enfermagem e de profissionais que exercem a docência nessa área; no segundo, fazemos um breve histórico do curso superior de enfermagem no Brasil; no terceiro, apre-

sentamos a problematização da identidade profissional do professor de ensino superior nos cursos de enfermagem e, finalmente, expomos as solicitações da formação didático-pedagógica requeridas por esse profissional considerando o comprometimento com a sua ação interventiva e respectiva ampliação da perspectiva profissional.

Enfermagem e docência universitária: exigências histórico-metodológicas

O desvelamento de um objeto histórico se dá pela disposição do professor (pesquisador) sobre o objeto pesquisado, ou seja, pelo desenvolvimento de sua *ação* — que é a primeira leitura da realidade contextual, de como ela se apresenta e de como se articulam todos os elementos e situações a ela pertinentes, situando um panorama da instituição, evento, curso, formação profissional, entre outros (LIMA, 2007). A ação leitora sobre a realidade permitirá o acesso ao diagnóstico dessa realidade, solicitando ao pesquisador uma *reflexão* intencional sobre as problemáticas identificadas e sobre como manter, aperfeiçoar ou transformar o que já é proveitoso para todos os atores.

O pensar sobre a ação possibilitará a reflexão sobre o coletivo frente às questões que se colocam no cotidiano e também, em nível individual, servirá ao professor como ponto de autoavaliação permanente quanto à validade e ao aproveitamento do que está desenvolvendo e como aprimorar ou mudar de direção pedagógica, se for o caso. O terceiro momento dialético e concomitante do processo será o retorno à própria prática ou *ação*, evidenciando uma ação transformada e disposta ao processo de transformação dos fazeres e amadurecimento do investigador ou do educador quando se trata de sua prática didático-pedagógica. Não se pode destacar, nesse sentido, este ou aquele elemento como o mais relevante do contexto desvelado, mas, no conjunto, deve-se procurar entendê-lo sob o eixo central da *ação-reflexão-ação*. Esta é nossa proposta.

Um episódio relevante no contexto histórico da sistematização da enfermagem, tanto na Inglaterra, com Florence Nightingale, quanto no Brasil, com Anna Nery, está ligado ao papel do voluntarismo exercido em períodos de guerras, imprimindo os valores militares como o valor de espírito de serviço (RODRIGUES, 2000). A exigência histórica explicitada no Brasil entre o

final do século XIX e início do século XX, que se delineava quanto à formação do enfermeiro, além de se assentar numa base epistemológica meramente instrumental, recorria, paralelamente, ao sentimento ideológico salvacionista da profissão, qualificando-a como objeto de ação missionária. Esse processo era interiorizado tanto pelo professor de ensino superior, que formava o enfermeiro, quanto pelo próprio profissional formado ou em formação, que materializava tal ideário em sua força de trabalho. Afora esse quadro, a inclinação para a profissão, em nível de gênero, foi circunscrita ao gênero feminino, isto é, somente nas mulheres as características humanizadoras e voluntaristas estariam reunidas, sendo elas capazes de doarem-se para o exercício da profissão a exemplo do que fazia uma mãe.

Pires (2007) afirma que tal disposição social da profissão era conveniente por envolver o âmbito religioso e a dimensão de gênero, simplificando, inclusive, o trabalho da docência para esta área, uma vez que o caráter instrumental e utilitarista já havia sido incorporado pelos candidatos à enfermagem.

Na enfermagem, a disciplinaridade em áreas específicas de atendimento preventivo e curativo sempre teve maior relevância do que qualquer outra abordagem de conhecimento que fizesse o profissional refletir mais amplamente sobre as possibilidades de sua escolha para além do aspecto aceito historicamente, como era tradicional desde o período da educação cristã, situando-as fora das fundações das universidades nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Isso acontecia, inclusive, devido à secundarização das ciências humanas na estrutura curricular de formação do enfermeiro, o que continua nos dias atuais. As ciências humanas são relegadas a espaços espremidos no início ou no final da estrutura curricular do curso de enfermagem, entre os conteúdos considerados “nobres” ou centrais da enfermagem, tendo sua carga horária reduzida ao mínimo necessário e, muitas vezes, sem apresentar a necessária articulação com a totalidade do curso (OGUISSO; FREITAS, 2007).

É indispensável que os enfermeiros se apropriem de conhecimentos de outras disciplinas, dentre elas História, Filosofia e Sociologia, a fim de refletirem acerca de um mundo que não se apresenta sem intencionalidades quanto à exploração do trabalho e à formação histórica de mentes e mão-de-obra que garantam o seu funcionamento pertinente. A *ação-reflexão-ação* sobre sua condição profissional, social e cidadã é uma dimensão imprescindível para a formação integral do profissional, seja do professor de ensino superior que esco-

lheu a enfermagem como área de atuação, seja do candidato a enfermeiro ou enfermeira que, ressignificando sua prática, a exercerá numa dimensão mais ampla do conhecimento, não reduzida ao fazer utilitarista, mas como uma das interfaces da produção do conhecimento em articulação com outras áreas.

A exigência histórica de mercado para a qualificação profissional a partir da formação inicial simplesmente continua com o mesmo projeto tradicional de reproduzir competências e habilidades necessárias ao atendimento do desenvolvimento ideológico do capital. É necessário observarmos que, quando o professor de ensino superior, particularmente o da área de enfermagem, não se dá conta dessa lógica, ele não toma posse de leituras distintas das solicitações sociais da própria profissão e nem de seu papel como agente transformador na perspectiva de outra exigência histórica, a da concretude social, que deve primar pelo desenvolvimento do profissional em sua totalidade considerando as distintas possibilidades e campos de imersão do enfermeiro não dissociado do quadro macrosocial, que envolvem questões econômicas, culturais e orientadas por condicionantes sócio-históricas.

Curso de enfermagem em nível superior no Brasil

Segundo Lima (2008), a exigência histórico-emancipadora do ensino superior no Brasil não deve prescindir da problematização acerca da docência no espaço universitário, e sua respectiva formação continuada deve se constituir enquanto objeto de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento e da consistência entre o arcabouço discursivo e as respectivas intervenções nas práticas pedagógicas.

As diretrizes da docência universitária no Brasil reiteram essa necessidade por meio das finalidades da educação superior, como colocado no Capítulo V da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Assim, depois de mais de uma década da promulgação desta lei, ainda procuramos romper politicamente com os modelos e ideologias subjacentes também nos cursos superiores.

No âmbito da docência universitária no curso de enfermagem como um todo, o reposicionamento sociopolítico dessa solicitação não se dá de forma abrangente, visto que os paradigmas hegemônicos, historicamente situa-

dos sobre a concepção de cientificidade (validação das ciências naturais como expressão do valor científico centrado na precisão, mensurabilidade, neutralidade, entre outros), exercem expressões significativas sobre os fazeres docentes (LIMA, 2008), inviabilizando um olhar mais plural acerca da missão e função da docência no ensino superior e das possibilidades de sua transformação. Gorgen (1997, p. 28) nos diz que, mesmo em face da polêmica de que o sentido da razão foi perdido ao longo da modernidade, na medida em que a nossa sociedade torna-se uma sociedade do conhecimento, faz-se urgente:

[...] reinventar uma ética social e coletiva que zele pela educação da razão em sentido mais abrangente, que não inclui apenas o teórico (a ciência), mas também o prático (as relações dos homens entre si e com a natureza).

Certamente, esse olhar traz elementos pontuais para a atualidade da discussão sobre as pistas necessárias que o professor do curso de enfermagem deve levar em consideração no desenvolvimento de seu trabalho na universidade. A tomada de consciência do processo de formação unidirecional do curso pode ser percebida pelos aspectos históricos no Brasil, apresentados a seguir, e que servem como pano de fundo para encaminhamentos necessários quanto ao papel do professor universitário no curso de enfermagem.

No final do século XIX (1889), inaugurada a República no Brasil, imediatamente foram evidenciados problemas em distintas áreas ligadas à infraestrutura, inclusive na saúde. Um dos mais evidentes era a falta de pessoal qualificado para o atendimento à população, demanda posta pelo crescente interesse hegemônico que apostava no crescimento industrial ainda em projeto no Brasil. Assim, por meio do Decreto nº 791/1890, para dar conta das solicitações do Hospício Nacional de Alienados ou Hospício Dom Pedro II, foi criada a Escola de Enfermeiros e Enfermeiras, mais tarde denominada de Escola Alfredo Pinto, cujo referencial formativo era o modelo francês (ensino profissional uniforme coordenado por um grupo específico da área de conhecimento).

Terminada a primeira guerra mundial, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública por meio do Decreto nº 3.987, de 02 de janeiro de 1920, iniciando, desse modo, o serviço de visitadoras, o qual tinha por objetivo atender aos enfermos em suas casas e incentivar a prevenção, mais do que promover a cura da doença (PAIXÃO, 1969). Até então, não existia uma

escola de enfermagem propriamente dita, reconhecida oficialmente. Isto só viria a acontecer a partir da criação do citado Departamento. Vale destacar que os interesses do mundo capitalista estavam difusos em inúmeras fundações e organismos multilaterais de apoio técnico e de financiamento, garantindo, ideologicamente, sua hegemonia.

Não distante da realidade da época, através do apoio de uma instituição norte-americana, a Fundação Rockefeller, foi fundada oficialmente por meio do Decreto nº 15.799, de 10 de novembro de 1922, a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde (EEDNSP), que entrou em funcionamento em 19 de março de 1923 e cuja orientação da formação profissional assentava-se na enfermagem nightingaleana. A educação nightingaleana propunha uma educação de enfermeiros com base em postulados de comodidade, necessidade, saúde, prevenção e manejo do ambiente, separada e orientada diferentemente da medicina (HUARCAYA, 2003).

Numa tentativa de listagem, Geovanini et al. (2002) afirmam que as primeiras escolas de enfermagem no Brasil foram a Alfredo Pinto, a Escola da Cruz Vermelha do Rio de Janeiro, a Escola Anna Nery, a Escola Carlos Chagas, a Escola Luisa de Marillac, a Escola Paulista de Enfermagem e a Escola de Enfermagem da USP.

Três anos mais tarde, em 1926, a primeira escola oficial de enfermagem no Brasil, a EEDNSP, recebeu o nome de Escola de Enfermeiras Dona Anna Néry, em homenagem à pioneira brasileira da enfermagem. Nesse período, ainda não existia, oficialmente, universidades reconhecidas no Brasil, o que aconteceu somente depois da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, com Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931. Só em 1946, por meio do Decreto nº 21.321, de 18 de junho, com a retomada da democratização no Brasil pela queda de Vargas, é que esta escola se integrou à Universidade do Brasil.

A grande reforma do ensino de enfermagem ocorreu três anos depois por meio da Lei nº 775, de 06 de agosto de 1949, que uniformizou o ensino de enfermagem, e pelo Decreto nº 27.426, de 14 de novembro de 1949, o qual estabeleceu o currículo para a formação do enfermeiro no Brasil (BRASIL apud PINHEL, 2006). Com a promulgação da Lei nº 4.024/61 (LDBEN), que fixava as diretrizes e bases da educação nacional levando em consideração as transformações econômicas e a necessidade de mão de obra com mais fluidez, cujo ideário era encampado, inclusive, por alguns intelectuais na área da

saúde, duas emendas foram incorporadas ao artigo 47, que tratava da criação do ensino técnico da enfermagem em grau médio, e aos artigos 90 e 91, que incluíam a assistência da enfermagem ao escolar. Esse encaminhamento resultou no Parecer nº 171/1966, que regulamentava os cursos técnicos de enfermagem no Brasil, e no reconhecimento, propriamente dito, da enfermagem como curso superior (ARAÚJO; SILVA, 2007).

O currículo do curso de enfermagem, sob uma perspectiva instrumental, cujo centro era o manejo de técnicas, a partir da Lei nº 5.540, de 1968, foi ainda mais enfatizado, principalmente por conta da influência norte-americana, naturalizada, inclusive, por meio de acordos bilaterais. Como uma iniciativa diferente, à tal currículo foram incluídas disciplinas de sociologia e psicologia, seguindo uma orientação funcionalista e behaviorista. Naquele momento histórico vivido pelo Brasil (ditadura militar), a inclusão das disciplinas acima citadas, conforme Decreto nº 163/72, pode ser considerada um avanço, tendo em vista a ênfase de especialização do curso.

No final da década de 1960, apesar dos estudos teóricos da enfermeira Wanda de Aguiar Horta apontarem para a necessidade do registro no planejamento da assistência (CARRIJO, 2007) para a compreensão e melhor intervenção do enfermeiro em seu cotidiano, as práticas dos docentes universitários ainda eram centralizadas no modelo mecanicista de formação e instrumentalização dos futuros profissionais. Se havia, de um lado, uma projeção para mudança de planificação instrumental da formação, por outro, os parâmetros e as finalidades tecnicistas no processo ensino-aprendizagem na universidade permaneciam inalteráveis. Esse quadro apresentou o mesmo arranjo nas legislações oficiais nacionais e subnacionais, até mesmo ante a LDBEN nº 9.394/96, que garantia a formação de distintos perfis profissionais no ensino superior, considerando o mundo do trabalho e suas solicitações como ponto de partida.

Em 2001, foram homologados o Parecer CNE/CES nº 1133/2001, que definiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, e a Resolução nº 3/2001, que instituiu as diretrizes específicas para o ensino de graduação em enfermagem (MACHADO, 2007). No entanto, ainda assim o processo interdisciplinar de formação não se consubstanciou como questão resolvida.

Do ponto de vista da lógica capitalista, tanto a enfermagem quanto qualquer outro curso universitário só encontra respaldo quando articulado

ao “mercado de trabalho” e não necessariamente ao “mundo do trabalho”. Eis o explícito legal e a sua operacionalização diferenciada implícita, característica de uma sociedade dualista cuja leitura o professor de ensino superior nos cursos de enfermagem necessita problematizar, ressignificando a sua ação formativa do profissional cidadão verdadeiramente para o mundo do trabalho em todas as suas múltiplas determinações.

Perspectiva profissional e social da enfermagem: uma problematização da identidade docente

A enfermagem, em sua origem, está relacionada com a missão da igreja ou de pessoas leigas que tinham desenvolvido um espírito missionário, cuja base centrava-se na caridade e na misericórdia (RODRIGUES, 2000). Daí a proliferação das Casas de Misericórdia (do coração que se inclina aos pobres) a partir do século XV, lideradas por ordens religiosas distintas, e a modelação do conceito de enfermagem como a arte e a ciência do cuidar característica da missão do cristianismo, principalmente no que diz respeito aos desfavorecidos econômica e socialmente. Com o passar dos séculos e modificações derivadas das novas formas de produção, a enfermagem, como área de conhecimento, solicita modificações quanto às políticas públicas sociais.

A enfermagem, como profissão, surgiu com Florence Nightingale (1820-1910), reconhecida como a precursora da enfermagem moderna (CARRIJO, 2007). No decorrer da história, Florence destacou a peculiaridade do trabalho em enfermagem, distinguindo-o das tarefas domésticas e reconhecendo o seu cunho científico ao conferir-lhe status específico e autoridade como área de conhecimento e ressaltar a enfermagem como área de formação profissional específica (ABRÃO, 2006). Entretanto, como destacado anteriormente, a enfermagem como profissão possui um enredo diferenciado em sua trajetória, pois está intimamente ligada ao servir social. A sua relação com a sociedade é permeada pelos conceitos que se estabeleceram na sua trajetória histórica e que influenciam, até hoje, a concepção do que é e qual o seu significado enquanto profissão da saúde (PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

A enfermagem, como área de conhecimento profissional, está articulada ao contexto social em todo o mundo. Sua prática está profundamente interligada com os fatos sociais, culturais, históricos e políticos com os quais os

seres humanos se relacionam (HUARCAYA, 2003). Entretanto, várias são as dimensões de sua compreensão enquanto profissão e enquanto prática social ao longo do processo histórico (ABRÃO, 2006).

Para Paixão (1969), existem três elementos principais para se compreender tais dimensões, os quais constituem a profissão do enfermeiro, a saber: o espírito de serviço (ou ideal), a habilidade (arte) e a ciência. Porém, o autor destaca que o mais importante é o espírito de serviço por este ser uma inclinação natural no homem, ser social por excelência. Para Shinyashiki (2006), as pessoas que assumem o papel de enfermeiro não somente assimilam novos conhecimentos e aprendem novas habilidades, mas imergem em uma nova cultura com expectativas de valores e normas, e, acrescentamos, na possibilidade de recriação e ampliação do mundo e seus arranjos contextuais.

Kemmer e Silva (2007) enfatizam que a enfermagem como profissão tem caminhado para a formação de um corpo próprio de conhecimentos científicos, buscando, por meio de estudos e de pesquisas, a sua definição como ciência. Entretanto, Pai, Schrank e Pedro (2006) denunciam que o trabalho de enfermagem no Brasil acontece, muitas vezes, sob condições precárias de recursos humanos e de materiais, numa realidade de baixos salários e de ambientes insalubres, dividido por tarefas e executado em extensas horas de trabalho em locais que, na maioria das vezes, não oferecem condições apropriadas ao descanso.

Huarcaya (2003) destaca que o sentido da identidade profissional não consiste em atingir um modelo ideal de enfermeiro, mas em entender sua história, situar-se no contexto e olhar em perspectiva. Significa também a reconstrução da autoimagem e da autoestima, a procura por satisfações profissionais dentro do trabalho realizado.

Frente a esse amplo campo de significações e ressignificações profissionais e acadêmicas, coloca-se o docente do curso de enfermagem, que pode se orientar por uma ação interventiva centrada na formação instrumental do cuidar humano, como sinalizam os autores tradicionais da área, ou, sem perder o foco, ampliar as possibilidades de fazer com que o futuro profissional exerça-se num contexto social mais amplo, isto é, o de estudioso permanente da área que considera as interlocuções com as questões macrossociais que podem contribuir para a elaboração de uma identidade profissional comprometida e coerente com o projeto de emancipação social, no qual os profissionais não são reduzidos a “fazedores” parcelizados de tarefas, mas são vistos como cons-

trutores de conhecimento em serviço ou em espaço permanente de formação continuada, impulsionando-os a refletir sobre a formação docente para o curso de enfermagem com maior profundidade.

A formação docente para o curso de enfermagem e a trilogia ensino, pesquisa e extensão: aspectos didático-pedagógicos

Cumpra ao docente universitário a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de suas atribuições, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade e eticidade humanas, entre outros. Trata-se do zelo por sua dignidade, pela dignidade de seus alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção. Essa ampliação necessária caracteriza-se pelo “desarmar-se” acerca de concepções acabadas sobre o conhecimento historicamente produzido, ou seja, cabe ao educador assumir que, através dos tempos, o conhecimento do homem se amplia e se refaz, se corrige e possibilita novas leituras de um mundo que precisa ser redescoberto a cada encontro e a cada achado científico que se elabora e que, por sua vez, deve ser estudado e entendido à luz de teias relacionais intrínsecas e extrínsecas, conforme as possíveis visões de totalidades científicas e humanas que se apresentam disponíveis e em processo de construção.

Para a enfermagem, a formação do docente segue os mesmos referenciais dos demais cursos superiores no Brasil, isto é, considerando a sua formação em nível de graduação, especializações e cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A partir da última LDBEN (Lei nº 9.394/96), a ênfase deve se dar na contratação de professores com formação em nível *stricto sensu* em pelo menos 1/3, considerando os demais níveis de formação (graduação e especialização) a partir do mérito de cada candidato e das exigências institucionais. O perfil do profissional a ser formado para a área da enfermagem, consequentemente, como vimos no artigo 43 da Lei nº 9.394/96, prima pela formação inicial e continuada desse profissional, o que requer intervenções diferenciadas cujos referenciais possam exprimir a leitura do real. Entretanto, observamos que, historicamente, os referenciais epistemológicos para a enfermagem orientam grande parte dos futuros profissionais para o grupo dos executores, reduzindo de forma utilitária “o cuidar” ao sentido de abnegação de sua tradição.

Segundo Huarcaya (2003), o modelo nightingaleano adotou muito do espírito religioso que norteou as práticas do cuidado como atividades específicas de enfermagem. A escola de Florence serviu de modelo para a enfermagem em vários países do mundo. O modelo vocacional era um modelo internalizado e legitimado pelas alunas durante o processo de formação. Florence Nightingale destacava que a enfermagem era um chamado, uma vocação por meio da qual as enfermeiras poderiam mostrar sua docilidade e sua “vocação de serviço”, relacionadas com a obediência religiosa.

A filosofia de vida de Florence permeava todo o currículo de sua escola. Ela acreditava que a saúde deveria estar presente tanto na alma como no corpo. Seu currículo não tinha um conjunto de metas a ser atingido e sua ênfase estava nos talentos que deveriam ser desabrochados e nas habilidades das estudantes que compartilhavam a missão do enfermeiro. De acordo Pínhel (2006), o treinamento era uma forma de fazer a aluna usar seus recursos intelectuais inatos. Logo, a escola deveria ensinar à enfermeira sua função de ajudar o paciente a viver. Portanto, a enfermagem era entendida como uma arte que requeria treinamento organizado, prático e científico, devendo a enfermeira ser uma pessoa capacitada a servir a medicina, a cirurgia e a higiene, e não a servir aos profissionais dessas áreas. Florence defendia que a enfermagem era corolário necessário desses campos e que, para o bem-estar dos pacientes, a enfermeira deveria saber adaptar suas habilidades ao trabalho da equipe e, para isso, ela deveria obedecer, de forma inteligente, às solicitações do campo.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), ainda que os docentes universitários possuam experiência expressiva na área de atuação, há um despreparo e um desconhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem. Lima (2008), por sua vez, afirma que o docente universitário deve ampliar, permanentemente, a sua compreensão sobre o próprio conhecimento, sobre o seu processo evolutivo e as maneiras possíveis de comunicá-lo. Dessa maneira, o docente universitário torna-se capaz de despertar em si e nos alunos a condição de protagonista na descoberta do conhecimento em sua vivência e interpretação. Assim, o conhecimento não deve ser entendido a partir do viés determinista, mas como um objeto em construção, solicitando a sensibilização do educador e do educando, em comunhão, para “aprender a aprender”, para considerar possibilidades, para reunir hipóteses e para entender que o homem mobiliza a história e mobiliza-se com a história num processo de vir-a-ser, considerando e reconsiderando seus encaminhamentos à luz da reflexão de

seus desafios como objeto processual e dinâmico e, por isso mesmo, sujeito a possíveis transformações na medida em que constrói os seus saberes.

Nessa direção, para Reibntz e Prado (2006), tornar-se professor na área de enfermagem requer mais do que ser bom profissional, isto é, são necessárias competências específicas que vão além das competências requeridas para um bom enfermeiro. Vale lembrar que provocar a sensibilização para tais competências é um dos desafios do professor, ou seja, além de ser capaz de desdobrar e de dominar o campo do conhecimento, o docente deve educar o olhar contextual, seu e do estudante, sobre a historicidade vivenciada e os respectivos condicionantes sociais, o que certamente contribuirá com a transformação tanto do processo educacional como dos indivíduos em seus posicionamentos.

Todavia, toda transformação gera conflitos, uma vez que provoca rupturas de conceitos, de hábitos, de preconceitos e de comportamentos, por exemplo. Pode se dizer que uma pedagogia transformadora é sempre uma pedagogia do conflito (PADOVANI, 2007). Nessa diretriz, Freire (1996) acrescenta que a formação de professores deve estar inserida numa reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos indivíduos, uma vez que os homens se educam por meio de intercâmbios, de socializações e da construção da história do conhecimento humano.

As bases epistemológicas do curso de enfermagem, as intervenções didático-pedagógicas e a leitura transversalizada do professor, a partir desse conjunto identificado, reúnem parte dos elementos para o exercício significativo de sua intervenção. Parte porque esse primeiro passo necessita estar articulado ao desenvolvimento discente e à sua compreensão do mundo concreto, das contribuições da área que escolheu e das inferências provocadas pela dialogicidade recorrente da ação-reflexão-ação. O trabalho transversal do docente da área de enfermagem não se reduz, puramente, ao campo didático-pedagógico, mas não prescinde do mesmo para a formação significativa do profissional, dado que pressupõe pontos de encontro das distintas áreas do saber que primam pelo conhecimento do objeto em sua totalidade. Assim, os conteúdos são atravessados como integrantes da totalidade e encontram sentido com outras interconexões, pois o mundo mudou, as pessoas mudaram e a simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia (LIMA, 2008).

Nesse sentido, Antunes (2002) reforça a necessidade de capacitação permanente do docente como profissional consciente da responsabilidade quanto à sua atuação e que precisa adquirir melhor conhecimento de si mesmo e sobre o outro, a respeito do que se é, do que se faz, do que se pensa e do que se diz, numa relação si-outro e num processo de resignificação dos saberes e fazeres. Ebisui (2004), por meio de pesquisa realizada entre professores que ministram aulas no curso de enfermagem, concluiu que os próprios profissionais caracterizam como frágil uma intervenção docente que não resignifique o rol de conhecimentos específicos de sua área. Logo, a responsabilidade do formador nunca pode perder de vista a dimensão crítica, criativa, inovadora, ética, facilitadora e, acrescentamos, problematizadora do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao papel do professor, por meio do olhar freireano, inferimos que a tomada de consciência para uma prática pedagógica resignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem da aceitação, o que leva ao reconhecimento das múltiplas vozes que constroem os conhecimentos, os valores e os sentidos das ações docentes, e solicitam encontros dialéticos permanentes. Em si, tais vozes estão sempre em estado de “novidade de encaminhamentos e propósitos”, não pelo caráter inédito de temáticas da escola e de seu entorno, mas pelo olhar apurado sobre os fundamentos, as consequências e as implicações desses objetos frente a interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento. Dessa maneira, a prática pedagógica resignificada na convivência possibilita uma outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comunidade escolar.

O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos, porém longe de se constituir um muro de lamentações. Esse espaço caracteriza-se como uma “ponte” que ninguém poderá atravessar no lugar dos interlocutores porque a travessia, sendo personalizada, é um caminho de todos. Desse modo, as resoluções dos conflitos são encaminhadas, pensadas e discutidas a partir da evocação das inquietações dos sujeitos. Sabe-se que as respostas podem até não serem consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos compartilhados por todos mesmo que de pontos de vista diferenciados. Assim, mudam os sujeitos e a prática pedagógica será orientada por uma autoridade legitimada em múltiplas leituras,

onde todos, ao mesmo tempo, são atores e protagonistas da vida real da escola (LIMA, 2010).

Dessa maneira, a pesquisa como parte inerente ao trabalho do professor universitário para o curso de enfermagem será ressignificada porque estará orientada por uma finalidade profissional e social comprometida com as devolutivas institucionais e populacionais. O sentido da pesquisa norteada por uma dimensão transversalizada está na possibilidade de se ter percepções e dimensões da própria carreira: para o professor, o despertar e o aprofundamento na construção do objeto; para o aluno em interação recorrente, a aprendizagem e a produção do conhecimento ressignificado; para ambos, o desvelamento do mundo e do homem.

As práticas de extensão, por sua vez, articuladas às perspectivas destacadas, têm como objetivo a socialização e a disponibilização do acesso às contribuições científicas e tecnológicas, não excluindo quaisquer pessoas num processo contínuo de universalização do conhecimento. As grandes preocupações de países desenvolvidos, entretanto, são constituídas por outra lógica: formar um exército consumidor compatível tanto na academia quanto numa dimensão social mais ampla. O âmbito de compreensão ressignificado pelo professor de ensino superior do curso de enfermagem o impelirá a posicionar-se com intervenções sócio-políticas ressignificadas. Isso não quer dizer que o docente se imiscuirá do aporte instrumental da profissão e do papel específico da área; ao contrário, ele poderá expandir, de forma transversal, o alcance do processo de ensino-aprendizagem e construir um espaço universitário problematizador.

Nesse contexto, a educação universitária assume a tarefa social de despertar, no homem, a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, e favorecendo o exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advindas desses). Desse modo, ele poderá desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é, sobretudo, vivida), considerando o universo relacional que possui, essencialmente, um caráter multidimensional, cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua construção histórica, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica de sua realidade. Lima (2009a) observa que a valoração do homem como ser que se autoproduz, transforma e se transforma no desvelamento do mundo e dos demais homens adquire um caráter libertador. Nas palavras de Paulo Freire (1980, p.34), tra-

ta-se da “vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito” e das “condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”.

Considerações finais

Nota-se que, à medida que o docente tem clareza em relação aos seus projetos e leitura dos condicionantes sócio-históricos, há uma relevante contribuição para sua formação profissional de modo consciente e comprometida, assumindo um papel significativo de colaboração e transformação do aprender-ensinar no ciclo ação-reflexão-ação. Assim, é necessário que o profissional de enfermagem, em seu processo de formação inicial, continuada ou de intervenção pedagógica na práxis, tenha consciência do amplo espectro da profissão, não como dádiva do sobrenatural, mas como processo em construção.

Tal perspectiva contribui para compreender a intervenção pedagógica na enfermagem como uma profissão para além do instrumentalismo. Nesse caso, o professor, como pesquisador de seu próprio campo, é responsável por contribuir com a formação de profissionais competentes e conscientes da dimensão de sua intervenção no contexto social e, acima de tudo, que entendam que o educar está inserido em todos os momentos da enfermagem, pois se ensina e se aprende no exercício da construção do conhecimento.

Organizar a prática pedagógica sob o prisma da reflexão-na-ação não é e jamais foi sinônimo de permissividade ou de reducionismo. Ao contrário, tal tipo de organização possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica, tornando-a dinâmica, criativa e agradável. Nesse caso, o professor é ator e autor social que deve primar por sua formação e atualização permanente, ao mesmo tempo que busca seu aperfeiçoamento e superação, tendo o aluno como um interlocutor ativo do processo ensino-aprendizagem e todos os outros professores como tessitura da mesma rede, construída e compartilhada por atores sociais e históricos, dentre os quais o professor de ensino superior na enfermagem pode contribuir significativamente.

A visão de conjunto toma a totalidade como um fio condutor a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário pelo afrontamento ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional, revisão esta

que não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem de verdades e pontos de vista determinados por conta da manutenção de vontades particularistas. Eis a importância de uma educação compreensiva, balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados.

Esse norteamento é o veículo que vai situar a universidade, destacando o curso de enfermagem, como elemento de transformação social. Assim, importa que o professor, em seu processo de formação continuada, conheça e inclua, em seu comprometimento pela educação, a totalidade da leitura do contexto pelo qual atravessa o mundo, o planeta, o país, o estado, o município, o bairro, a comunidade extraescolar, a escola e a universidade como objetos indissociáveis do conhecimento no exercício de sua prática docente. Esse primeiro momento pressupõe o conhecimento das reais condições e possibilidades da universidade, do curso, dos alunos e dos professores comunicarem a unidade na diversidade, convertendo-se em vetores significativos da formação do docente em enfermagem. Enquanto vetores, eles fornecem elementos para a planificação exigida dos cursos e dos professores e, consideradas as múltiplas determinações sócio-históricas, passam a primar por um espaço crítico-reflexivo de formação imprescindível à formação de profissionais-cidadãos.

Ressaltamos que não há pretensão de respondermos a todos os questionamentos referentes ao tema tratado. Desejamos, sim, oferecer elementos para trazer à luz esse campo de discussão e indicar perspectivas de pesquisa para futuros trabalhos. A formação do professor de ensino superior no Brasil necessita ultrapassar a lógica de uma ciência determinista que, não raras vezes, exclui o homem de sua humanização, ou seja, valida somente aspectos pontuais, deixando à margem o que julga descartável. Isso tornar tangencial, no currículo do enfermeiro, as solicitações das ciências humanas.

Creemos que o teor comunicacional e interdisciplinar entre as áreas de conhecimento enriquece a formação de qualquer profissional e, particularmente, a visão do docente universitário, cujo trabalho contempla a formação de inúmeros atores sociais que, por sua vez, poderão compartilhar ou aprofundar tais solicitações como um recorrente vir-a-ser, sem esquivar-se dos fazeres necessários à sua profissão. Eis o porquê da centralidade da formação profissional e social do professor de enfermagem no crivo ação-reflexão-ação.

Bibliografia

ABRÃO, F. M. S. **Primórdios da enfermagem profissional na cidade de Recife/ Pernambuco:** raízes de pré-institucionalização da formação do campus organizacional (1922-1938). 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

ANTUNES, M. N. V. **A formação continuada do professor universitário de enfermagem:** discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ARAUJO, D. V. de; SILVA, C. C. da. Historicidade institucional do ensino de enfermagem na Paraíba: uma contribuição para o estudo. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 114-119, jan./mar. 2007.

BARREIRA, I. A. Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1.133, de 7 de agosto de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de enfermagem, medicina e nutrição. Despacho ministerial de 1 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1E, p. 131, 3 out. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 37, 9 nov. 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. Decreto nº 163/72. C.C.R. de currículos, aprovado em 28 de janeiro de 1972. **Enfermagem legislação e assuntos correlatos**, Rio de Janeiro, 3. ed., p. 721, 1974.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1968.

_____. Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 31, 1949.

_____. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 9256, 20 jun. 1946.

_____. Decreto nº 15.799, de 10 de novembro de 1922. Aprova o regulamento do Hospital Geral de Assistência do Departamento Nacional de Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 21475, 14 nov. 1922.

_____. Decreto nº 3.987, de 02 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saúde Pública. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1, 31 dez. 1920.

_____. Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890. Crêa no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 2456, 31 dez. 1890.

CARRIJO, A. R. **Registros de uma prática:** anotações de enfermagem na memória de enfermeiras da primeira escola nightingaleana no Brasil (1959-1970). 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem: versões e interpretações**. 2. e.d. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

GOERGEN, P. L. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 53-65, 1997.

HUARCAYA, S. S. L. **Representações sociais de estudantes de enfermagem sobre a identidade profissional da enfermeira em Trujillo, Peru**. 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KEMMER, L. F.; SILVA, M. J. P. da. Como escolher o que não se conhece? Um estudo da imagem do enfermeiro por alunos do ensino médio. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 125-130, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2015.

LIMA, P. G. **Universidade e educação básica no Brasil: a atualidade do pensamento de Paulo Freire**. Dourados: UFGD, 2010.

_____. Política científica & tecnológica nos países desenvolvidos: um olhar sobre as práticas de extensão universitária. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., Dourados. **Anais...** Dourados: UFGD, 2009a. CD-ROM.

_____. O conhecimento como objeto em construção na formação continuada de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2009b. CD-ROM.

_____. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar e aprender. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

_____. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

MACHADO, V. B. **Estudo sobre a formação de competências de alunos de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem**. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

OGUISSO, T.; FREITAS, G. F. Nursing history: reflections on teaching and research at undergraduate level. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 174-176, jan./fev. 2007.

PADILHA, M. I. C. de S. et al. A produção da pesquisa histórica vinculada aos programas de pós-graduação no Brasil, 1972 a 2004. **Texto Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 671-679, dez. 2007.

PADILHA, M. I. C. de S.; BORENSTEIN, M. S. História da enfermagem: ensino, pesquisa e interdisciplinaridade. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 532-538, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452006000300024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2015.

PADOVANI, O. **A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**: estudo em uma escola privada do interior paulista. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

PAI, D. D.; SCHRANK, G.; PEDRO, E. N. R. O enfermeiro como ser sócio-político: refletindo a visibilidade da profissão do cuidado. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 82-87, 2006.

PAIXÃO, W. **História da enfermagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bruno Buccini, 1969.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEL, I. **O desenvolvimento de competência para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem**. 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIRES, M. R. G. M. Pela reconstrução dos mitos da enfermagem a partir da qualidade emancipatória do cuidado. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 717-723, dez. 2007.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, R. M. **Teoria e prática assistencial na enfermagem**: o ensino e o mercado de trabalho. 2000. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

SANTOS, G. E. **Compreendendo as expectativas em um curso de graduação em enfermagem**: o olhar discente e docente. 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SHINYASHIKI, G. T. et al. Professional socialization: students becoming nurses. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 601-607, jul./ago. 2006.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar

Paulo Gomes Lima

Introdução

Aprender a viver junto, no contexto educacional, requer uma sensibilização para a percepção de que a produção do conhecimento do homem, não pode ser considerada maior do que o próprio homem e nem mesmo este é o seu propósito, pelo contrário, todos os esforços e descobertas humanas devem concorrer para o aperfeiçoamento, superação e respeito dos posicionamentos possíveis na/diversidade humana. Ao tratarmos da educação como possibilidade de emancipação humana, de se considerar as diferenças e buscar a unidade na diversidade, não é admissível ter como ponto naturalizado uma tipologia forjada e coisificada da construção do professor pela via de sua redução. Luís Fernando Veríssimo denuncia este processo de desumanização num pequeno texto didático que optamos por aqui reproduzir considerando sua riqueza de elementos ilustrativos, como podemos acompanhar a seguir.

O visitante acompanhou, fascinado, uma aula como ela seria num futuro em que ao computador tivesse substituído o professor.

Retrocesso

O visitante estranhou porque, quando levaram para conhecer a sala de aula do futuro, não havia uma professora-robô, mas duas. A única diferença entre as duas era que uma era feita totalmente de plástico e fibra

de vidro — fora, claro, a tela do visor e seus componentes eletrônicos —, e a outra era acolchoada. Uma falava com as crianças com sua voz metálica e mostrava figuras, números e cenas coloridas no seu visor, e a outra ficava quieta no canto. Uma comandava a sala, tinha resposta pra tudo e centralizava toda a atenção dos alunos, que pareciam conviver muito bem com sua presença dinâmica, a outra dava impressão de estar esquecida ali, como uma experiência errada.

O visitante acompanhou, fascinado, uma aula como ela seria num futuro em que o computador tivesse substituído o professor. O entendimento entre a máquina e as crianças era perfeito. A máquina falava com clareza estava programada para de acordo com métodos pedagógicos cientificamente testados durante anos. Quando não entendiam qualquer coisa as crianças sabiam exatamente que botões apertar para que a professora-robô repetisse a lição ou, em rápidos segundos, a reformulasse, para melhor compreensão. (As crianças do futuro já nascerão sabendo que botões apertar.)

— Fantástico! — Comentou o visitante.

— Não é? — Concordou o técnico, sorrindo com satisfação.

Foi quando uma das crianças, errando o botão, prendeu o dedo no teclado da professora-robô. Nada grave. O teclado tinha sido cientificamente preparado para não oferecer qualquer risco aos dedos infantis. Mesmo assim, doeu, e a criança começou a chorar. Ao captar o som do choro nos seus sensores, a professora-robô desligou-se automaticamente. Exatamente ao mesmo tempo, o outro robô acendeu-se automaticamente. Dirigiu-se para criança que chorava e a pegou no colo com os braços de imitação, embalando-a no seu colo acolchoado e dizendo palavras de carinho e conforto numa voz parecida com a do outro robô, só que bem menos metálica. Passada a crise, a criança, consolada e restabelecida, foi colocada no chão e retomou seu lugar entre as outras. A segunda professora-robô voltou para o seu canto e se desligou enquanto a primeira voltou à vida e à aula.

— Fantástico! — Repetiu o visitante.

— Não é? — Concordou o técnico, ainda mais satisfeito.

— Mas me diga uma coisa... — Começou a dizer o visitante.

— Sim ?

— Se entendi bem, o segundo robô só existe para fazer a parte mais, digamos, maternal do trabalho pedagógico, enquanto o primeiro faz a parte técnica.

— Exatamente.

— Não seria mais prático — sugeriu visitante — reunir as duas funções num mesmo robô?

Imediatamente o visitante viu que tinha dito uma bobagem. O técnico sorriu com condescendência.

— Isso — explicou — seria um retrocesso.

— Por quê?

— Estaríamos de volta ao ser humano!

E o técnico sacudiu a cabeça desanimado. Decididamente, o visitante não entendia de futuro. (VERÍSSIMO, 1990, p. 19).

O processo da aprendizagem ou da reaprendizagem da convivência no espaço escolar solicita do homem a preocupação com o próprio homem e o mundo em que vive, com o seu destino, com as implicações e as consequências de suas escolhas. Há que se buscar, portanto, especialmente por meio da escola, a problematização dos saberes e fazeres humanos como oportunidade de se viver pelo sentido da unidade na diversidade, em particular na universidade, por ocasião da formação inicial de professores. Isto é um caminho possível, mas faz-se necessário refletir sobre algumas sensibilizações a partir de sua solicitação. Por essa razão, estruturamos este capítulo em seis momentos articulados, a saber: a) aprender a viver juntos pelo sentido da diversidade; b) aprender a viver juntos pelo sentido da unidade; c) aprofundamento e intercâmbios de leituras especializadas na formação continuada de professores; d) problematização e assunção da formação profissional como objeto de discussão; e) a sensibilização da leitura de mundo e da palavra para intervenção intencional nos desafios da escola; f) a ressignificação da prática pedagógica no cotidiano docente a partir da ação-reflexão-ação como expressão do aprender a viver junto na escola contemporânea.

Aprender a viver juntos pelo sentido da diversidade

Na aprendizagem da convivência, podemos observar que múltiplas contribuições favorecem o desvelamento do mundo e do homem, enriquecendo seus encontros pela ressignificação da história humana por meio da diversidade de intervenções e olhares. A diversidade não se reduz às dimensões étnicas, culturais, sociais ou ideológicas. Ela se estabelece também nas singularidades dos atores sociais, bem como de suas experiências e visão de mundo que, por meio de entrecruzamentos, produzem conjuntos diversos de construções, consequentemente, diversidades de diversidades. Logo, uma outra categoria precisa ser considerada, ou seja, a pluridiversidade, por conta do uno e do múltiplo que coexistem não para se anularem em favor de um único pensamento ou norteammento padrão, mas no reconhecimento de que a maneira

de ver, pensar e viver o mundo assume distintas perspectivas, entre outras, na octologia: produção do conhecimento – homem – realidade – história – escola – educação – sociedade – justiça social. A pluridiversidade de concepções faz-se presente tanto no campo do imaginário dos grupos sociais quanto no imaginário do indivíduo que, embora participante do mesmo grupo social e sujeito à incorporação dos valores e do modo de viver daquele grupo, possui seu posicionamento em relação a dado objeto, pois aquela construção é fruto de sua individualidade.

Na profissão de professor, a sensibilização para o respeito às pluralidades de crenças, valores, posicionamentos, etc. deve ser compreendida como o vetor da “aprendizagem junto com”, uma vez que, em cada agrupamento humano, não se deve enfatizar as uniformidades nem se omitir a existência das diferenças individuais ou grupais, mas, sim, a aprendizagem por meio do diverso, das contribuições que podemos adquirir e compartilhar nas e com as diferenças. Este esforço que o homem se propõe a fazer em pleno século XXI, por conta do afastamento de sua própria humanidade, pode ser observado de forma materializada na natureza.

A busca pelo sentido de diversidade na vida da escola deve provocar nos atores sociais a conscientização de que a construção de nossa identidade, da valorização da pessoa humana, da construção do conhecimento e da cidadania só se completa na multidimensionalidade de olhares, nas trocas com o diferente, no ensinar a aprender, no aprender a ensinar com o próximo, nas ações que modificam o mundo e o homem em favor da própria humanidade e da vida no planeta, na valorização e preservação do ecossistema do qual fazemos parte. A educação de uma sociedade aprendente, consciente de seu papel como cidadã no mundo, não pode admitir que a aprendizagem pela diversidade seja uma orientação pela “tolerância”, mas pelo resgate ou retorno à valorização da vida por meio da vida, como um veículo sem o qual a humanidade se perde na admissão de exclusões, condenando-se à barbárie ratificada pelas desigualdades e injustiças sociais. O sentido da diversidade encampada pela educação emancipadora se orienta pelo caminho de uma aprendizagem que denuncia a exclusão, que aprimora as possibilidades da qualidade de vida e relações humanas nas múltiplas contribuições, vivências, culturas e visões de mundo e que torna o homem um sujeito que ressignifica o mundo e a vida como por meio da multidimensionalidade da própria vida e das relações dela emanadas. Nesta direção a diversidade em relação à possibilidade do conhecimento científico também precisa de ressignificação, isto é, compreender que existem

múltiplos caminhos que possibilitam descobertas sem, no entanto, deixarem de ser científicos, por conta da inauguração de outros itinerários metodológicos e de tratamento do objeto. (LIMA, 2010, p. 94-95).

Aprender a viver juntos pelo sentido da unidade

O conhecimento disjuntivo perpetuado na escola por suas práticas e posicionamentos contribui para o afunilamento das possibilidades do mundo do conhecimento, reduz a totalidade em fragmentos e o trabalho do professor a um ato mecânico e linear.

Embora muitos professores digam-se optantes por uma linha teórica definida, materializando-se em ações docentes que primam pelo trabalho transdisciplinar e pelo desenvolvimento do discente com uma visão plural sobre o mundo, a sua operacionalização manifesta-se através de um ensino descompassado entre o conhecimento diverso e o sentido de unidade que deveria ser problematizado em sala de aula. Há que se buscar um professor coerente com o seu discurso e prática, ou seja, segundo Barreto (2011), é necessário uma aproximação, uma busca que fortaleça a relação professor-aluno-conteúdo-colaboradores-mundo vivido sem desmerecer a totalidade do processo. Vale lembrar que, para Morin (1999), o profissional da educação, na contemporaneidade, deve primar por desenvolver um conhecimento multidimensional e hologramático, o que implica em rupturas com os paradigmas anteriormente cristalizados e a nova forma de construir novas perspectivas a partir de uma dimensão complexa. A complexidade não se atrela à confusão, a um grau de indefinição pertinente, mas à necessidade de se considerar a totalidade em todas as suas tramas e, dessa maneira, evitar o reducionismo ingênuo fragmentador e fragmentário.

No interior da escola, por meio da formação continuada de professores ou mesmo como desdobramento de metas no projeto pedagógico, o aprender a viver junto requer um sentido de respeito à pluridiversidade no sentido de unidade, inclusive em relação ao currículo escolar, rompendo as amarras de paradigmas dissociativos que explicam o mundo da descoberta por um único olhar. Ao retomarmos o exemplo do ecossistema, observaremos que todos os elementos diversos são faces da totalidade, isto é, o todo está na parte e a parte está no todo. Conseqüentemente, as relações estabelecidas entre o todo e a

parte não podem ser consideradas separadamente em detrimento da visão de unidade que o ecossistema solicita. No aprender a viver junto como um dos pilares da educação contemporânea, estas relações estão sendo muito debatidas, mas ainda assim o pensamento disjuntivo, as práticas pedagógicas distanciadas de uma leitura mais acurada da realidade permanecem predominantes.

É interessante que, no esforço pelo sentido da unidade no trabalho pedagógico, mesmo as relações conceituais, atitudinais e procedimentais de distintas tendências no campo da educação formal não sejam rotuladas como objetos de menor importância na construção histórica do pensamento educacional e nas respectivas práticas desenvolvidas em seu âmbito. Antes, ao se debruçar indagativamente sobre seu estudo, tais relações assumem um posicionamento recorrente em relação às construções que podem nos ajudar a compreender a nossa realidade e às lições que podemos listar na transformação social da escola, do conhecimento e do homem.

Aprofundamento e intercâmbio de leituras especializadas na formação continuada de professores

Passada a formação inicial, o professor procura uma escola para o desenvolvimento do seu trabalho. Ele observa que, na instituição encontrada, existem tempos e atribuições específicas a serem desenvolvidas com o objetivo de promover o processo de ensino-aprendizagem discente e que, ao mesmo tempo, se realizam reuniões pedagógicas para acompanhamento e avaliação do trabalho. Ele pode até pensar: “Puxa, muitos dos estudos realizados no curso de formação inicial de professores poderão ser aprofundados nas discussões com os demais professores em horários de trabalho coletivo, e a escola me auxiliará no encontro de outras fontes para o aperfeiçoamento do trabalho.”

Porém, nem tudo sai como prevê aquele professor, pois a dinâmica da escola lhe materializa outra realidade nas reuniões pedagógicas, como, por exemplo, o isolacionismo, a ênfase no aspecto metodológico e no conteúdo didático, e nenhuma discussão sobre o cotidiano. Para que discutir a realidade? O tempo não apresenta brechas para isto, e as leituras de formação continuada tornam-se praticamente inexistentes. Quando muito, elas resumem-se a uma folha avulsa a ser discutida juntamente com um ou outro ponto de ca-

ráter metodológico ou ainda alguma deliberação da diretoria ou da secretaria da educação. O que acontece com o professor então?

Ele acaba convencido de que tal quadro é comum na instituição escolar e que todos os estudos realizados anteriormente não passaram de cumprimento de requisitos para a consecução de sua licenciatura. Ao mesmo tempo que se subordina a algumas rotinas, ele não consegue admitir, moralmente, que sua intervenção se converte, tão somente, num mecanicismo de ensino-aprendizagem. Ele sente que precisa crescer para poder estimular também o crescimento dos outros (alunos e professores). Então, nosso professor propõe ao coordenador pedagógico que, durante as reuniões de trabalho coletivo, na formação continuada de professores, cada professor se torne responsável pelo estudo e exposição de uma leitura especializada para um desenvolvimento reflexivo da ação docente. Há tempos o coordenador não ouvia tal sugestão, nem mesmo dos professores mais antigos, e, achando a ideia instigante, a propõe ao grupo. As resistências não tardaram: “Teoria é uma coisa, a prática é outra”; “Vamos perder muito tempo nas discussões quando precisamos passar para o estêncil vários exercícios”; “Embora essa proposta seja interessante, como vamos fazer isso, pois, depois de formados, os únicos textos que lemos e temos tido acesso são os textos didáticos de conteúdos curriculares?”

Diante da situação, o coordenador e o jovem professor observam também que, embora resistentes, muitos se propõem a se aprofundarem nas leituras se suas inquietações forem encaminhadas. Depois de ouvidos todos os interlocutores, o coordenador propõe que o interesse e a inquietação de cada um sejam expostos e discutidos com o grupo para que depois as temáticas de estudos sejam selecionadas e sejam realizadas discussões proximais à realidade da escola e da educação em geral.

Na formação continuada de professores, após a análise das temáticas, as discussões mostraram-se muito proveitosas, uma vez que cada um dos professores retomou a consciência de que a sua formação profissional é uma responsabilidade pessoal ressignificada no coletivo. Das discussões, depois de alguns meses, alguns depoimentos destacaram os seguintes pontos:

- “Eu não sabia que o que eu estava vivendo em relação à dificuldade de aprendizagem de tal aluno tinha sido trabalhado na literatura especializada.”
- “Mudou o meu modo de pensar a teoria e a prática.”

- “Não é possível desenvolver um trabalho pedagógico consciente sem atualização do presente.”
- “É tão bom discutir os conteúdos e vivências da escola com embasamento, pois mostra que, embora distintas, as realidades são humanas e existem referenciais para acreditarmos que existem caminhos viáveis para viver outras experiências.”

O aprofundamento e o intercâmbio de leituras especializadas na formação continuada de professores nos múltiplos encontros na escola certamente não são o marco salvador para a resolução de todas as aflições que nos circundam. Entretanto, por outro lado, esse tipo de atitude é sempre um ponto de partida para termos presente em nossas mentes que a nossa contribuição para a educação tem sustentação não somente nas discussões sobre nossas próprias experiências, mas em estudos que tratam da problemática com um olhar diferenciado. Nesse modelo, todos são beneficiados, pois também se trata de um momento do aprender a viver juntos pela leitura de mundo e pela leitura da palavra.

Problematização e assunção da formação profissional como objeto de discussão

A formação continuada de professores não é uma instituição que tem como preocupação unilateral as questões discentes e suas variantes. Certamente, este é um dos eixos mobilizadores do processo, mas não é o único. E por que não? Porque quando tratamos da dimensão educacional em sua totalidade observamos que existem pontos que precisam ser desenvolvidos por serem necessários e imprescindíveis para o alcance de outros pontos, tão necessários e imprescindíveis quanto os primeiros. Desta maneira, o todo está na parte e a parte está no todo, não há como desvincular um do outro. Assim, o trabalho coletivo como espaço do aprender a viver junto deve propiciar temáticas, casos e discussões sobre a profissão do professor. Tais discussões contribuirão, certamente, para a percepção dos professores em relação ao modo de agir enquanto profissionais da educação e à questão do aprimoramento de sua atuação como professor. Problematizar a formação profissional, ou seja, as necessidades de sua formação, o quadro salarial da categoria, o que a sociedade espera do professor e o que o professor espera, em contrapartida, da relação

com os pais, com a sociedade, etc., possibilita uma compreensão mais ampla da profissão e do compromisso de seu desenvolvimento.

Quando tomamos a formação profissional do professor como objeto de discussão, não estamos situando somente o quanto ele deverá ser mais útil para a sociedade ou o quanto ele deverá estar preparado, mas também resgatamos sua historicidade enquanto ator social, enquanto cidadão, e os níveis de valorização que se lhe encaminham por conta de sua realidade salarial. Este é um ponto muito importante na discussão da própria profissão, que não se configura como ação missionária, pois, quando se toma a profissão de professor como ato missionário, determina-se que não há a necessidade de esse profissional ser recompensado financeiramente por sua preparação ou, se houver, trata-se apenas de uma ajuda de custo. Num espaço democrático, isto não deve acontecer, uma vez que o profissional da educação prepara-se para o exercício de sua profissão, investe significativamente o seu tempo em sua preparação e propõe-se a contribuir para a formação de outros cidadãos.

Essas questões não são novas, mas certamente não são discutidas no âmbito escolar com a ênfase pontual necessária. Enquanto eixos de discussão, servem como temáticas da problematização da profissão. É lamentável que em muitas escolas, principalmente particulares, tais questões sejam negadas ou, quando muito, debatidas superficialmente para não comprometer a folha salarial dos funcionários. Entretanto, há que se discutir a profissão de professor pela totalidade e não como ainda hoje se faz, abordando-se apenas uma parte, negando-se outras e ocultando-se os direitos pela ênfase dos deveres.

A sensibilização da leitura de mundo e da palavra para intervenção intencional nos desafios da escola

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra e importa que, uma vez feito a primeira, a segunda ressignifica seu conteúdo, seu texto e seu contexto, evocando da memória aqueles elementos imprescindíveis que tornam o homem um sujeito construtor de sua própria história. É na articulação dessas leituras que o professor deve se orientar para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, mas não numa leitura linearizada como se todas as leituras das situações e dos registros fossem predeterminadas e prontamente direcionadas a tomadas de decisão.

A leitura do mundo caracteriza-se pelo conhecimento das relações estabelecidas pelos homens na sua construção de sociedade e, portanto, do seu mundo concreto e do imaginário que o cerca: seus valores, visões, expectativas, etc. Por outro lado, a leitura da palavra sobre o mundo caracteriza-se pelos registros realizados da/na história e a partir de que olhar tais registros são feitos. Nesse entrecruzamento está o homem, aqui personificado no papel do professor, que precisa realizar uma leitura ressignificando o mundo e a palavra, e do qual se exige um posicionamento dialético e político. O posicionamento dialético permite-lhe “ler” o mundo de uma maneira não linearizada, isto é, ele analisa os “ditos” e os “contra-ditos” da história do homem e da educação na medida em que o homem conhece a realidade, e identifica os elementos necessários para a contestação de posturas e para a ratificação de explicações do mundo e do homem em seu processo de constituição.

No âmbito político, os posicionamentos são analisados tendo em vista a finalidade social do objeto de estudo: se ela está sendo alcançada ou não; se há a reivindicação dos direitos simultaneamente aos deveres do cidadão; se no processo da vida social e escolar há ou não ênfase para o desenvolvimento de espaços democráticos. Ambos os aspectos, político e dialético, são interfaces de uma sensibilização, de uma leitura de mundo e da palavra, que devem ser efetuadas tendo em vista os desafios da escola contemporânea, que não são poucos. Tais desafios perpassam o interesse de toda a sociedade, e a escola, como instituição educadora, não pode ficar alheia.

A ressignificação da prática pedagógica no cotidiano docente a partir da ação-reflexão-ação como expressão do aprender a viver junto na escola contemporânea

Uma ação interventiva, ressignificada no cotidiano escolar, é resultante do processo de ação-reflexão-ação do e sobre o trabalho docente, da e sobre a realidade na qual este trabalho se desenvolve, bem como dos atores que totalizam a história da comunidade intra e extraescolar. A intervenção pedagógica ressignificada pela ação-reflexão-ação é, sobretudo, fruto de contribuições individuais e coletivas, porque cada ator está na totalidade, assim como a totalidade está em cada ator. Essas contribuições podem ser identificadas nos intercâmbios que se travam no âmbito escolar, nas preocupações que os atores

sociais explicitam em busca da superação, no encaminhamento para uma outra realidade e no posicionamento político frente às demandas solicitadas pela comunidade escolar.

Nesse empenho, desenvolve-se não somente a justiça social em prol da tomada de consciência e da materialização de um trabalho pautado pela excelência e pelo desenvolvimento do discente como ator social, mas, simultaneamente, em prol do reconhecimento de si como profissional que deve e precisa ser valorizado na escola e na sociedade como um todo. Tal esforço exigirá do professor um amadurecimento e um posicionamento político bem pontuais, construídos no enfrentamento de posições ideológicas em sentido restrito, que simplificam o seu papel e relevância social, na tentativa de transferir para o professor, unilateralmente, a responsabilidade do fracasso escolar histórico, o que, em maior ou menor medida, referendam os baixos salários.

É na aprendizagem, com e a partir de todos, que cada um se sentirá fortalecido, numa dinâmica pilar do aprender a viver junto pela ação-reflexão-ação do trabalho pedagógico em relação aos desafios e aos movimentos favoráveis e contraditórios da sociedade contemporânea sobre a educação desenvolvida na escola. Conforme aponta Lima (2010, p. 64):

A prática pedagógica tem um sentido muito maior do que a dimensão metodológica, mas quando nos reportamos à prática pedagógica o sentido que nos vem imediatamente está situado nesta abrangência. Isto se explica porque não podemos menosprezar a importância desta dimensão, que exige sistematização e propósito bem definido em relação à leitura efetuada dos grandes objetivos reais que como educadores transformadores pretendemos alcançar. [...] Assim, concorrem para o desenvolvimento da prática pedagógica o sentido da sensibilização na leitura das falas dos discentes, sensibilização para a leitura das falas dos professores em processo de formação continuada, sensibilização para a realidade da comunidade à qual a escola está situada — em qualquer nível ou âmbito que atenda, sensibilização para desenvolver um trabalho pedagógico ressignificado pelas múltiplas leituras que se fizerem e que fornecerão as pistas necessárias para o arranjo metodológico suficiente, mas flexível às demandas que ocorrem, sem perder de vista o objetivo sistematizado e propósito da escola: instrumentação e formação dos alunos e acrescentamos de todos os pares e colaboradores para o exercício da cidadania.

Considerações finais

Como ressaltamos em publicação anterior, a conscientização

[...] para uma prática pedagógica ressignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações docentes são construídos por múltiplas vozes que solicitam encontros dialéticos permanentes [...]. (LIMA, 2010, p. 97).

Estes encontros são vistos sempre como “novidade de encaminhamentos e de propósitos”, não como ineditismo de temáticas da escola e do seu entorno, mas com olhar acurado sobre os “fundamentos, consequências e implicações que tais objetos demandam frente a interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento” (LIMA, 2010, p. 97). Por esta razão, a prática pedagógica ressignificada na convivência torna possível a aprendizagem diferenciada para os alunos, para o professor e para toda a comunidade escolar. Eis uma tarefa necessária e recorrente tanto na educação superior, nos cursos de formação inicial de professores, como na formação continuada que acontece no interior da escola de educação básica.

“O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos [...]” (Ibid.). Entretanto, expor os conflitos não significa erguer um muro de lamentações, mas construir uma “ponte” que só pode ser atravessada pelos interlocutores do processo de aprendizagem. E esta travessia, mesmo sendo personalizada, é também um caminho percorrido por todos. Assim, as possíveis soluções para os conflitos são pensadas, discutidas e postas em prática “a partir da evocação das inquietações dos sujeitos.” (Ibid., p. 98).

Sabe-se que as respostas podem até não serem consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos que todos compartilham mesmo que de ponto de vista diferenciado [...]. (Ibid.).

Percebe-se, então, que perante a diversidade, os sujeitos atuam simultaneamente e tornam-se protagonistas da vida escolar por meio das múltiplas leituras que legitimam e orientam a prática pedagógica.

Bibliografia

BARRETO, E. M. G. **A formação do professor reflexivo na área de língua portuguesa**. Pará de Minas: Virtual Books, 2011.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

LIMA, P. G. **Formação de professores**: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados: UFGD, 2010. (Coleção Cadernos Acadêmicos).

_____. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, San Ángel, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RUZ-RUZ, J. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: VOLPATO, R. S. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

VERÍSSIMO, L. F. O Retrocesso. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19, out. 1990.



SOBRE OS AUTORES

Ana Lúcia Marran

Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), possui mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2012), especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) (2003) e graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2002).

Fabrcio do Nascimento

Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* de Sorocaba, com mestrado (1998) e doutorado em Educação pela mesma universidade (2002). Possui Grado de Salamanca em Didática das Ciências no âmbito do Programa de Doutorado em Políticas de Formação de Professores e Profissionais da Educação de Adultos oferecido pela Universidade de Salamanca, Espanha (2000), e experiência nacional e internacional na área de Educação, com ênfase na elaboração de propostas formativas e desenvolvimento de atividades de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Patrícia Leal de Freitas Santos

Enfermeira e especialista em Educação pelo Programa de Pós-graduação e Especialização em Formação de Profissionais da Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Paulo Gomes Lima

Possui pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2009), doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (2005), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2001) e graduação

em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA) (1994). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, *campus* Sorocaba, e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade.