



XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento

Mar del Plata – Argentina
22, 23 e 24 de novembro de 2017
ISBN: 978-85-68618-03-5



O DESAFIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM BASEADA NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS E A NA CRISE DO PROFISSIONALISMO

RAQUEL BORGHETTI

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões
borghettiadministrativo@vis-rs.net

LUCIANA SCHERER

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões
lucianascherer@yahoo.com.br

LOUISE DE LIRA ROEDEL BOTELHO

Universidade Federal da Fronteira Sul
louisebotelho@uffs.edu.br

JULIANA JAESCHKE

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões
juliana.jaeschke@hotmail.com

ROBERTO AJALA

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões
roberto@uricl.edu.br

EDSON BOLZAN

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões
bolzanedson@via-rs.net

RESUMO

Este artigo pretende lançar uma discussão referente ao desafio de ser docente no ensino superior em pleno século XXI, contemplando questões das ciências sociais enquanto conhecimento a ser construído mediante a prática profissional num viés que contempla o avanço na perspectiva de superar a orientação dogmática do saber epistemológico para uma teoria criativa que contemple o homem no centro do conhecimento. Para a construção desse artigo, presupõe-se que o docente é um agente influenciador em vários aspectos do contexto universitário, e portanto, entender suas percepções é um ponto chave para entender pressupostos da gestão universitária. O objetivo do presente estudo, de natureza qualitativa, é investigar a percepção de docentes sobre os principais desafios dessa carreira na atualidade. Para tanto, empregou-se a técnica de entrevistas narrativas com 10 docentes. Os principais desafios que emergiram foram: o esforço para manter o aluno atento em sala de aula; os ensinamentos em sala de aula em relação à realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado; a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional, além ainda, de ser possível denotar uma preocupação, dentre os professores que atuam em universidades privadas, com a sustentabilidade financeira dessas instituições na atual conjuntura econômica.

Palavras chave: Docência, Ensino Superior, Paradigmas, Conhecimento. Prática Profissional Docente.

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido caracterizadas por algumas significativas mudanças e transformações sociais que repercutem em diversas esferas da sociedade, afetando diretamente todos os níveis de educação. No Ensino Superior, essas transformações significam novos desafios frente à atuação docente, às Instituições de Ensino Superior (IES) e a própria maneira de fazer gestão universitária.

Nesse estudo, parte-se do pressuposto que ser docente faz parte de um processo social que interliga-se intimamente com as práticas gerenciais em uma IES. Ser docente é saber fazer-se docente (OLIVEIRA, 2016) e esse processo, como construção social de um sujeito baseado na missão de formar, ensinar, treinar e transformar é uma construção que permeia-se por inúmeros desafios de construção de identidade, de prática profissional e de escolhas entre os rumos a serem seguidos por esses docentes.

Nesse sentido, o conhecimento frente à transição de paradigmas passa a ser um tópico importante a ser entendido no contexto docente: as mudanças nos pressupostos teóricos e científicos são constantes, o que atinge sobremaneira a prática profissional de professores de ensino superior. A crise do profissionalismo, que constantemente coloca em xeque a maneira de ensinar, discutindo a necessidade de desenvolver o ensino voltado para a realidade concreta, traz, por sua vez a dicotomia entre a experiência docente e a experiência aplicada dos docentes. São questões que envolvem o dia-a-dia de todos os sujeitos envolvidos no ensino superior e certamente influenciam os encaminhamentos da gestão das IES, aspectos que devem ser, portanto, conhecidos, discutidos e encaminhados em todas as dimensões que envolvem o ambiente universitário.

O objetivo principal deste trabalho é compreender as percepções de docentes quanto aos principais desafios na docência superior da atualidade, através das experiências vividas dos docentes entrevistados sobre o exercício de suas funções profissionais.

As questões teórico-metodológicas pautam-se tanto em pressupostos epistemológicos como ontológicos. Em relação aos epistemológicos, buscam-se nos conhecimentos consolidados e divulgados na bibliografia – livros, teses e artigos - para a busca a discussões da temática da transição de paradigmas, crise do profissionalismo e suas relações com os docentes. Sobre os ontológicos, buscam-se as percepções e posicionamentos de docentes acerca desses temas, para então, entender o próprio sujeito em estudo a partir dele mesmo. A metodologia empregada é própria das ciências sociais, sob o paradigma humanista de pesquisa (HUGHES, 1980) de caráter qualitativo e fenomenológico, buscando compreender a experiência de docentes universitários.

Salienta-se que o presente estudo não pretende evidenciar a realidade de todos os professores, e sim, concentrar-se em compreender a percepção de alguns desses sujeitos que escolherem trilhar suas trajetórias profissionais na docência superior, e para a partir daí, apresentar algumas realidades que possam alargar as discussões futuras.

Conhecer a percepção dos docentes, frente à crise do conhecimento, abordando a transição de paradigmas e a crise do profissionalismo constitui-se em uma oportunidade de contribuir com conhecimentos para a gestão universitária, para a formação de novas posturas entre os atores envolvidos na construção da epistemologia sobre a educação, a docência, a universidade e as estratégias gerenciais a serem implementadas visando a qualidade e a sustentabilidade das instituições.

Esse artigo está dividido em 3 partes, além dessa introdução e da conclusão. Na primeira, discutem-se as dimensões epistemológicas da relação entre a docência e a transição de paradigmas e ainda sobre a docência e a crise do profissionalismo. Na segunda parte, apresentam-se os pressupostos metodológicos e por fim, na terceira parte surge a dimensão ontológica desse estudo: apresentação das percepções dos docentes a partir das falas nas entrevistas narrativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção relata os marcos teóricos que orientam este trabalho e está dividida em dois aspectos principais: O Conhecimento e a sua Relação com a Transição de Paradigmas, seguido pela discussão sobre a Crise do Profissionalismo e a epistemologia da prática profissional, relacionando-os especificamente com a docência e seus desafios.

2.1 O CONHECIMENTO FRENTE À TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

Paradigmas são visões do mundo mais abrangentes que as teorias, e é através deste que a comunidade científica obtém respostas para várias questões discutidas. Alves acredita que “o que é de fundamental importância compreender é que tais paradigmas, como teorias, não se encontram ao fim da indução. Não são construídos metodicamente. Eles simplesmente surgem de forma semelhante àquela indicada pela psicologia gestáltica: dados desconexos são repentinamente estruturados segundo um padrão significativo” (1981, p.190).

Com as grandes evoluções científicas que ocorreram principalmente nesse último século, os conhecimentos fundamentados nos saberes e principalmente nas experiências comuns foram perdendo a influência que exerciam em função dos conhecimentos da área científica, que através da razão procuram buscar uma explicação lógica para todos os fenômenos da vida humana.

As evoluções científicas culminaram no processo de ascensão do capitalismo, evidenciando assim, o potencial humano de transformação e invenção sobre todos os recursos disponibilizados pela natureza. Esse processo exigiu do homem, a utilização de saberes específicos capazes de manter o sistema capitalista e principalmente a acumulação de riqueza, fazendo com que o homem seja valorizado a partir do saber que possui e principalmente a sua capacidade de disputar espaço no mercado. Com isso, o conhecimento passou a ser o elemento mais apontado no sucesso do homem no trabalho, resultando aqui, os elevados níveis de exclusão social, visto que possuir o conhecimento nas proporções exigidas não é privilégio para todos.

As crises dos paradigmas são momentos difíceis, nos quais os fundamentos teóricos e científicos não se sustentam mais, e ao mesmo tempo novas concepções emergem sem que ainda possuam sustentação suficiente para se fixarem. Sendo assim, uma mudança de paradigma é um momento de incerteza, mas também de muita liberdade e ousadia na medida em que se propõem novas práticas como alternativas, que nesses momentos são tentativas de soluções para problemas atuais. (MANTOAN, 2003 p 74).

As invenções científicas também aceleraram o ritmo da circulação das informações, onde os avanços tecnológicos paradoxalmente caminham lado a lado com a miséria do mundo. Ao mesmo tempo em que não podemos negar a capacidade humana no desenvolvimento tecnológico e de informações, é da mesma forma, visível que se despreza cada vez mais certos valores fundamentais na construção do ser humano. E esta constatação

se reflete com mais intensidade no início deste novo século, onde as reflexões sobre o mundo e suas consequências com a modernização refletem na consciência de que não se pode romper o processo.

Como reflexo de mudanças paradigmáticas, se evidenciam as lutas sociais que reivindicam o reconhecimento da diversidade humana. Segundo Capra (1988 p.187) o verdadeiro problema está no fato de a maioria dos intelectuais que integram o mundo acadêmico e suas instituições subscrever percepções estreitas da realidade, inadequadas para resolver os principais problemas do nosso tempo. Esse problema decorre de um pensamento reducionista, fragmentado, simplificado, que, por sua vez, gera ações correspondentes, que não expressam a unidade e a diversidade existente no todo. Os atuais problemas da humanidade não podem ser resolvidos com base em enfoques fragmentados que caracterizam nossas instituições governamentais e acadêmicas, gerados por modelos culturais ou conceituais obsoletos e variáveis irrelevantes.

Nesse cenário de transformações se situa o pensamento contemporâneo, possuidor de uma pluralidade de tendências e baseado em um sistema sócio-econômico global. E nessas transformações ressalta-se a crise conceitual com relação às competências que o professor do ensino superior deve possuir. É importante salientar que se o docente não tiver clareza da sua prática e de como organizá-la, estará correndo o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Contudo, é de suma importância que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua, vem daí o argumento principal desse estudo, de que instituições e profissionais docentes ligados a todas as áreas do saber, devam possuir clareza acerca da necessidade de rever seguidamente suas posturas, concepções e atitudes.

Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada. (MORAES, 1997, p. 10).

Essa nova era das relações requer uma ecologia cognitiva, com a criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem em primeiro lugar a circulação de informações, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da compreensão mas principalmente o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência tanto individual como coletiva. Essa nova ecologia cognitiva implica em uma nova relação com o conhecimento e uma nova dinâmica nos processos de construção do saber.

Todavia, podemos fazer uma profunda reflexão de que a dinâmica da ciência é uma realidade pela qual os processos educacionais encontram-se inseridos e ampliam-se em função de sua utilização no cotidiano da práxis educacional, levando-se em consideração o respeito aos valores e percepções de todos os que buscam esse crescimento de aprendizado.

É muito fácil de entender a escolha do professor como ator especial na definição da prática do ensino superior, não há como desconhecer que este é o agente principal das decisões no campo, é ele quem concretiza a definição pedagógica e na sua estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. CUNHA (2005, p.33) diz que aos poucos tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social, e

engajado parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária, e conseqüentemente caminhar rumo a novos patamares.

A quebra de paradigmas fez com que a educação ficasse órfã de valores cristalizados. Num caminho onde diversas mudanças ocorreram no mundo como a intolerância ética, levou o homem a questionar sobre o vazio das idéias ocasionado pela quebra de paradigmas onde surge uma liberdade de re-criar para o novo, principalmente no campo educacional onde todo o potencial do aluno está para eclair.

2.2 A CRISE DO PROFISSIONALISMO E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Para compreendermos os aspectos atuais do desafio da docência no ensino superior faz-se necessário voltarmos a atenção para um fenômeno muito importante e que pouco é abordado na educação: de vinte anos para cá, a profissionalização da área educacional desenvolveu-se em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. Essa crise está pautada em deficiências dos conhecimentos, estratégicas e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais procuram solucionar questões problemáticas concretas. Perdeu-se progressivamente a aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído.

No que diz respeito à educação, na América do Norte, um número cada vez maior de pessoas reclama que a formação de professores seja feita fora dos modelos dominantes da cultura universitária e, como na época das Escolas Normais, que seja ligada ao meio escolar, como ocorre nas “escolas associadas” nos Estados Unidos (TARDIF, 2007, p. 252).

A crise centrada no valor dos saberes profissionais, formação e ética profissional e principalmente a crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Salienta-se que essa crise coloca os atores das reformas do ensino e das profissões docentes numa situação coercitiva: há pressões para para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador e em contrapartida, as profissões perderam um tanto do seu valor e prestígio deixando de ser tão certo que a profissionalização do ensino continue uma opção promissora quanto seus partidários querem que se acredite.

Essa crise provoca um impacto profundo na formação profissional. E na maioria das profissões esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e críticas ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais. Muitos se perguntam se as universidades ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, assentada na realidade do mundo do trabalho profissional.

Os inúmeros ganhos não anulam as dificuldades que enfrentam para levar a cabo suas propostas inovadoras de ensino, na perspectiva da produção do conhecimento. Entre elas apontam à estrutura organizacional dos cursos, (...) o desafio de trabalhar com a insegurança, quebrando a sua própria história de aprendizagem e docência; a resistência à incompreensão de outros colegas que se sentem ameaçados. (CUNHA, 2005, p. 74).

É nesse contexto duplamente coercivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. Se admitirmos que o movimento de profissionalização é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, então devemos examinar a natureza desses fundamentos a fim de extrair elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores.

É através do pensamento empirista anglo-saxão e alemão que a epistemologia torna-se uma reflexão normativa que busca estabelecer critérios de demarcação entre a ciência e a não ciência. Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo de conjunto dos saberes que são utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Monteiro (2002, p.45) recupera a etimologia para concluir que a epistemologia refere-se a um “ tipo de ciência ou con(s)ciência acerca do modo como nos entendemos como alguma coisa, ou seja, o modo como ouvimos uma palavra: o seu logos”. Tomando o sentido de logos, seja como estudo, ciência, razão, inteligência, seja como entendimento, a epistemologia implica existência de uma justificativa quando nos posicionamos frente a um objeto com a intenção de compreendê-lo. Neste caso, a epistemologia pode ser entendida como a racionalidade construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio, (dedução, indução, analogias, abdução) orienta suas ações.

A principal finalidade da epistemologia da prática profissional é revelar os saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais docentes e como estes os incorporam, produzem, utilizam, ampliam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Visa também salientar principalmente, a natureza dos saberes compreendendo assim, o papel que desempenham no processo de trabalho docente e a relação à identidade profissional dos professores.

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então um absurdo. (TARDIFF, 2002, p. 257).

Se olharmos pelo ponto de vista metodológico, essa definição exige um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários, aonde os pesquisadores universitários que querem estudar os saberes profissionais da área do ensino devem sair de seus laboratórios, gabinetes nas universidades, largarem os livros escritos por colegas que definiram a natureza do ensino e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham com a finalidade de ver como eles pensam e agem na sala de aula, como transformam os programas curriculares para torná-los efetivos.

Com efeito, Schön (2000, p.19), ao referir-se à epistemologia da prática como “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”, entende-a enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. Com base em estudos de caso, o autor afirma que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Neste sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida

tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas.

A escolha de uma abordagem qualitativa para compreender o significado do curso da ação, ou seja, “o professor no trabalho”, requer uma postura que compreenda esta prática como um fenômeno em movimento. Por esta razão, a ergonomia do trabalho e a etnometodologia se apresentam como uma perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa oportuna ao estudo da epistemologia da prática. A noção de ação/cognitiva situada serve de elo para o encontro de enfoques disciplinares distintos: “a cognição ou a noção são incompreensíveis fora de um contexto e que, portanto, devem ser estudadas *in situ* e teorizadas em relação á situação”. (TERRIEN&LOIOLA, 2001, p. 153).

A epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos docentes em todas as suas tarefas. O conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico são certamente conhecimentos importantes, mas longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. A didática e a psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores ou de alunos dos cursos de formação de professores. Faz-se necessário a realização de um estudo numa perspectiva ecológica com a finalidade de emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas por meio do seu trabalho cotidiano.

Para Paulo Freire (1996, p.103) assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço.

3. METODOLOGIA

Este estudo utiliza o paradigma humanista de pesquisa (HUGHES, 1980) o qual o designa como um estudo qualitativo de cunho fenomenológico (ROESCH, 1996; MINAYO, 1994), já que se pretende compreender a experiência de docentes universitários ao citarem seus desafios na prática profissional, com um *olhar subjetivo da realidade* (HUGHES, 1980).

Para as escolhas de como investigar as práticas que caracterizam os desafios na docência superior, partiu-se do entendimento de que o método não é uma receita dada e acabada, mas sim um rumo, uma direção que se passa a seguir, dependendo do tema estudado e que a escolha dos métodos e abordagens usados na pesquisa evidencia as opções e intencionalidades dos pesquisadores. Assim, a pesquisa qualitativa mostrou-se bastante apropriada para esse estudo, já que para empreender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBCSCHER, 1998).

As questões teórico-metodológicas pautam-se, principalmente, nos seguintes pressupostos: uma pesquisa interpretativa no sentido de tentar entender as percepções de docentes que atuam em instituições públicas e privadas sobre as suas experiências e desafios na prática profissional, com uma abordagem pautada tanto em esforços epistemológicos - no sentido da busca de dados disponíveis e estudos já realizados sobre os pressupostos mudança de paradigma e na crise do profissionalismo e suas relações com a docência superior - e

também ontológicos - no sentido de um esforço de busca de conhecimento a partir da realidade do próprio “objeto” pesquisado, ou seja, os docentes.

A metodologia utilizada foi a das ciências sociais, sendo o estilo qualitativo, com as seguintes técnicas: leitura e análise de documentos, entrevistas narrativas com 10 atores sociais, sendo 5 docentes universitários públicos e 5 privados. Quanto às entrevistas narrativas:

As entrevistas narrativas são um instrumento valioso na investigação dos fenômenos. Elas são entrevistas em profundidade, que apresentam um campo aberto ao entrevistado, desprovido de uma estrutura prévia. Seu objetivo principal é aprender a versão particular que sujeitos constroem em relação ao objeto. Elas se preocupam menos com uma descrição precisa dos fatos e mais com forma como o entrevistado conta os fatos e organiza seu discurso enquanto narrativa (JOVECHELOVITCH, 2000 p.221).

Nesta pesquisa, as entrevistas surgiram como a oportunidade de descobrir indícios e explorar dimensões dos problemas referentes à docência no ensino superior, seus desafios e relações com mudanças de paradigmas e crise no profissionalismo. Buscou-se, com essa técnica, dimensionar como diversos sujeitos entendem a complexa estrutura da prática profissional docente.

As entrevistas narrativas foram conduzidas de forma não estruturada, com a abordagem principal pautada na seguinte questão: Quais são os principais desafios na docência superior da atualidade? A partir dos posicionamentos dos entrevistados, optou-se por discorrer em profundidade sobre os temas apontados por cada entrevistado.

A coleta de dados ocorreu no período de junho e a julho de 2017. Para a análise dos dados deste estudo, obtidos nas entrevistas, foram criadas categorias analíticas, dessa forma pode-se construir o texto final desta pesquisa. Para criação de categorias analíticas utilizou-se o modelo de Miles e Huberman (1994), desta forma os resultados encontrados foram alocados em três momentos distintos:

- (a) Redução de dados: processo que permite a seleção, o foco, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados coletados com o objetivo de obter algumas conclusões;
- (b) Dispositivos visuais: são construções organizadas e condensadas de informações que ajudam no entendimento do estudo, proporcionando um encadeamento de ideias à medida que os dados vão sendo processados;
- (c) Desenhos e verificações conclusivos: permite a organização de informação em séries diferentes, a criação de uma matriz de categorias, tabulação da frequência de diferentes eventos, dessa forma, as conclusões surgirão da manipulação de dados a partir do momento em que se contrapõe os dados de entrevistados diferentes.

Ressalta-se que a postura metodológica desse estudo é realizá-lo com cautela e ponderação, especialmente em relação às generalizações, ou seja, aqui a intenção metodológica é realmente conhecer os casos estudados, para, a partir daí propiciar a possibilidade, de futuramente realizarem-se estudos mais generalizáveis sobre o fenômeno em questão.

4. RESULTADOS

O primeiro aspecto que pode ser destacado dentre os entrevistados é que, mesmo sem serem questionados diretamente e especificamente sobre o fato de atuarem em IES públicas ou privadas, denota-se nas falas uma diferença entre carreiras docentes de professores universitários de instituições de tipos distintos.

Em instituições privadas, a noção de *business*, sustentabilidade econômica, capacidade financeira e conjuntura econômica é uma questão recorrente. Os próprios docentes relatam que essa perspectiva de serviço consumido e pago pelos alunos x serviço prestado pelas universidades, em relação direta com o docente aparece no dia-a-dia profissional. Essas ideias foram destacadas nas falas abaixo, de 03 professores de Instituições Privadas:

Um dos grandes desafios que nos aparecem diariamente é a formação do aluno que está pagando pelo seu ensino. A exigência é grande, os alunos sabem que estão pagando e muitas vezes até tentam inserir esse aspecto nas conversas (mesmo nas amistosas, ou as nem tanto). Uma vez, ao chamar atenção de uma aluna que estava falando ao celular, ela tentou me dizer que estava pagando e que podia falar no celular se quisesse, que aquela não era uma universidade pública, que quem mandava era o aluno. Claro que isso é muito fácil de contra-argumentar, mas é uma situação que muitas vezes é colocada de forma muito clara na relação entre aluno e professor. **(Entrevista 08 – Docente de Instituição Privada)**

Eu tenho uma preocupação grande, como professor de universidade privada, mesmo sem fins lucrativos, é a partir da entrada de alunos que acontecem as relações na instituição: eu preciso dar uma aula qualificada, eu preciso ajudar o aluno a ser um profissional diferenciado, ele tem que realmente captar a essência da formação. Ele tem que sentir que faz diferença estar em sala de aula, trabalhando o seu futuro. Caso contrário, na primeira dificuldade ele vai embora. E isso é um grande desafio para o docente: hoje em dia não há mais espaço para aquele professor no pedestal que diz saber tudo e que se o aluno não gostar da aula, não aprender, o problema é do aluno e não do professor. **(Entrevista 01 – Docente de Instituição Privada)**

Eu já fui professor em universidade pública e também em privada, e existem diferenças bem importantes. Na pública, é um tipo de cobrança: pesquisa, artigos, participação em congressos, as normas quanto à postura do servidor público, enfim como se o tempo todo tenha que se fazer jus ao regime de dedicação exclusiva a universidade. Na privada, além da preocupação com a produção acadêmica, há a questão financeira da instituição, dos paradigmas econômicos, da possível falta de alunos em virtude de uma crise, da questão da concorrência entre instituições, da importância com a pontualidade, assiduidade, aula de qualidade. Há uma preocupação maior em ter um relacionamento mais estreito com os alunos. Na pública não, é como se o professor se sentisse muito mais soberano nas relações. Não estou dizendo que isso é bom ou ruim, é diferente, e tem que se adaptar a cada uma das situações impostas por cada modelo **(Entrevista 02. Ex-Docente de Instituição Pública e atualmente Docente de Instituição Privada)**

Nas falas, fica clara uma certa preocupação com o número de alunos, com a disponibilidade de financiamentos e bolsas estudantis e com a capacidade financeira dos alunos em honrarem seus pagamentos, fala bastante recorrente dos entrevistados, especificamente das instituições privadas.

Ainda, dentre as manifestações dos entrevistados, a partir criação de analíticas sob modelo de Miles e Huberman (1994), foi possível identificar algumas ideias mais significativas sobre os desafios da docência superior: o esforço para manter o aluno atento em sala de aula; os ensinamentos em sala de aula em relação a realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado; a dicotomia entre a prática

profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional.

Sobre o esforço para manter o aluno atento, destacam-se as falas:

Hoje um desafio grande está em estar com o aluno em sala de aula de corpo e alma. Os novos hábitos, ligados a conectividade *full time* em redes sociais levam o aluno para fora da sala de aula, mesmo que esteja presente. O aluno vem para aula, muito vezes em virtude da obrigatoriedade do mínimo de 75% de presença, mas há uma tendência natural de que esteja navegando, trocando mensagens, até jogo *on line* já aconteceu. Isso é um desafio: Proibir celular? Não acho que proibir seja o caminho. O ideal é encantá-lo, trazer para as discussões. Obviamente que isso também passa muito pela atuação do professor, como ele vai relacionar-se com seus alunos e a forma como vai conduzir a aula. **(Entrevista 03 – Docente de Instituição Pública).**

Ainda nessa mesma linha, o entrevistado 04 menciona a mesma dificuldade, mas uma forma oposta para tratar a situação:

A concorrência que os professores têm com aquilo que é mais atraente para o aluno é sempre uma questão: por muito tempo, o problema era a conversa entre os grupinhos. Agora eu identifico o celular e o *wifi* como os grandes rivais do professor. Mas eu trato da seguinte forma: celular é proibido na minha sala de aula. Na hora da minha aula, quero atenção total. Se com atenção já apresentam dificuldades, imagina com o celular na mão, com os olhos e a cabeça em outro lugar. Proíbo, quem pegar celular pode ir para casa. Eu não vou ficar concorrendo com Facebook e Twitter, a minha missão é ensinar e acho que cobrar comportamento também é ensinar. **(Entrevista 04 – Docente de Instituição Pública).**

Já sobre os ensinamentos em sala de aula em relação à realidade concreta, os professores, tanto de instituições públicas como privadas mencionam que os alunos cobram mais do que teoria, querem ver os ensinamentos sendo aplicados na prática. O grande desafio pareceu estar no contrabalancear as aulas teóricas com análises de *cases* e ainda visitas técnicas para conhecimento prático. Nem só teoria, nem só análise de *cases*, nem muita aula fora de sala de aula aparecem como ideais - as três abordagens, segundo os relatos devem estar nas posturas metodológicas dos professores:

Eu já tive reclamação de que minhas aulas eram bastante teóricas. Quando eu passei então a optar pela organização de seminários temáticos onde os alunos tinham um papel preponderante nas aulas, onde tinham que ler previamente, preparar uma apresentação e fazê-la ao grande grupo, também houve que reclamasse. Comecei a programar algumas visitas técnicas a empresas para diversificar ainda mais as aulas. Surgiram reclamações de que aula tem que ser dentro da universidade, e não com “passeios” externos – como se uma visita técnica fosse um passeio... Enfim, qual é a conclusão? Não há receita, não há uma única forma, e mais, muitas vezes, o que funciona com uma turma, não funciona com outra. O segredo para isso é tentar já no primeiro dia de aula entender o perfil da turma e sempre adequar a metodologia para que tirem o maior proveito possível do que temos para ensinar. É um desafio ser flexível, inovador e saber como mesclar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. E ser flexível e adequar metodologia requer maturidade e um pouco de humildade, entender que não sou soberano, mas sim observador e que posso adequar minha aula. **(Entrevista 01 – Docente de Instituição Privada)**

Após um semestre em que na minha avaliação institucional os alunos indicaram que a minha aula podia ter mais realidade e menos livros, eu sugeri uma unidade em que convidávamos figuras do mercado ou agentes públicos para palestrar sobre as experiências. Foi bastante interessante, eu sugeria a leitura prévia de teoria e de um caso distinto para que no dia da apresentação os alunos tivessem conteúdo tanto para entenderem o palestrante convidado como para argumentarem se fosse necessário.

Mas não passei sem ouvir de alguns alunos que aquilo era uma forma escapar de dar aula... **(Entrevista 07 – Docente de Instituição Pública)**

Essas falas corroboram as colocações de Therrien e Loiola (2001), apresentados no referencial teórico, no sentido da busca da epistemologia da prática, como um elo de encontro entre os enfoques teóricos e a prática.

Sobre o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado, docentes colocam-se como preocupados com a forma como devem fundamentar a sua formação:

Antigamente, o professor era graduado e seguia sua especialização, mestrado, doutorado em uma única área, específica, se seguia toda a carreira com pesquisas pontuais no seu assunto de domínio. Aí surge novamente a briga entre o paradigma do conhecimento especializado ou generalista. O que é melhor? Saber muito de algo muito específico e pontual ou saber um pouco sobre um leque maior de áreas? Sim porque não sejamos ingênuos, ninguém vai conseguir saber muito sobre tudo, mesmo que dentro de uma formação específica. Pode-se ter boas noções sobre muita coisa, mas conhecimento profundo, absoluto de tudo, não sei. E aí? Como saber se é melhor diversificar as áreas de conhecimento ou se é melhor aprofundar-se no conhecimento. Isso pra mim é uma questão bem difícil na atualidade da prática docente **(Entrevista 09 – Docente de Instituição Pública)**.

Essa percepção está intrinsecamente ligada com as duas seguintes: a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência como profissional. Sobre a primeira, destacam-se as falas:

Quando eu fui coordenador de curso, o meu diretor queria que eu contratasse professores com experiência de mercado, mas também com titulação acadêmica de doutor. Via de regra, eu encontrava doutores que seguiram a carreira acadêmica e que não tinham atuação direta no mercado, ou excelentes profissionais que possuíam título de especialista, ou no máximo, e esses raramente, de mestres. Para as ciências sociais aplicadas isso é um grande dilema: titulação acadêmica ou prática profissional no mercado? O que é mais importante? O que escolher? Quando saí da coordenação de curso e virei professor horista, além de atuar em organização como administrador eu finalizei o mestrado e logo entrei no doutorado, visando atender a essas duas exigências de hoje da docência: prática profissional fora da universidade e titulação acadêmica. **(Entrevista 05 – Docente de Instituição Privada)**

Uma vez recebi um feedback de que os alunos apontaram que eu não tinha experiência profissional, que eu só tinha estudado até hoje. Pois bem, realmente, eu me dediquei a carreira academia e fiz mestrado e doutorado na minha área. Como bolsista, não podia atuar como profissional remunerado em alguma empresa ou organização. É um dilema, eu não consigo ser professor doutor com dedicação exclusiva à universidade e profissional atuante no mercado. São realmente expectativas incoerentes, mas que algumas vezes aparecem para o docente: não ter atuação no mercado é ruim, não ter titulação é ruim. **(Entrevista 10 – Docente de Instituição Pública)**.

E sobre o próprio entendimento da essência da docência como profissional, aparece em vários casos: “O só dar aula é algo que sempre aparece na vida do professor... Além de dar aula, tu também trabalha?” (Entrevista 06 – Docente de Instituição Privada); “Tu trabalha ou só dá aula?” (Entrevista 08 – Docente de Instituição Privada).

Sabes que, principalmente nas universidades privadas, acredito que não haja professor que nunca tenha ouvido a pergunta: Professor, tu trabalha ou tu só dá aula? Essa é clássica, até já virou piada entre os colegas: quem é regime 40 horas ou dedicação exclusiva não trabalha, só dá aula. **(Entrevista 02 – Docente de Instituição Privada).**

No final do semestre passado, em uma conversa informal nas salas dos professores, estávamos conversando sobre os artigos publicados, sobre os eventos que participamos, enfim, sobre o que conseguimos de produção acadêmica naquele semestre. Eis que alguém fala: Ah, mas para ela é fácil, ela só dá aula... Eu trabalho, tenho minha empresa, não posso ficar só escrevendo e indo para eventos. **(Entrevista 05 – Docente de Instituição Privada).**

Esse aspecto sobre a atividade docente, sobre o trabalhar ou só dar aula, pode ser uma das situações colocadas por TARDIFF (2002) em relação ao saber profissional associado a uma situação de ensino, enquanto o autor coloca que somente é possível entender o trabalho do docente a partir do ensino, talvez seja o distanciamento etnográfico que faz o recorrente entendimento entre o nós e os outros, na questão do professor x profissional que atua no mercado de trabalho, ou ainda sobre o professor com alta titulação, mas que não trabalhou em uma determinada esfera da iniciativa privada – como se, de alguma forma, as universidades e instituições de ensino não estivessem inseridas no contexto do mercado de trabalho.

Essas colocações dos docentes são questões importantes que permeiam essa prática profissional, e que aparecem como importantes desafios na construção da carreira.

5. CONCLUSÃO

Posiciona-se aqui ser de suma importância que se faça uma reflexão sobre como a mudança de paradigmas proporciona condições para que as práxis pedagógicas possam contemplar um universo em constante movimento. Ressalta-se a necessidade da educação apresentando um papel preponderante relevante, voltado para as incertezas ligadas ao conhecimento, é preciso encontrar saídas consistentes que direcionem os que buscam no saber o seu referencial norteador.

Somente através de uma compreensão ampla da realidade que o professor conseguirá promover espaços propícios de aprendizado sem perder a sua autonomia de reflexão. Além da sua formação inicial e dos conhecimentos específicos adquiridos, as experiências advindas da sua atuação no contexto da diversidade constroem saberes importantes a uma formação contínua e permanente.

A profissionalização da docência deve-se principalmente a capacidade que cada professor tem de desempenhar as suas atividades, como também da sua postura criativa e do momento histórico que possibilita o amadurecimento das suas habilidades.

As entrevistas narrativas utilizadas nesse estudo como uma ferramenta de pesquisa qualitativa de caráter ontológico possibilitaram o acesso às percepções, angústias e desafios dos docentes presentes no curso da ação, agregando conhecimento à inteligibilidade da epistemologia da prática docente nos processos formativos analisados, trazendo a partir dos discursos dos docentes entrevistados algumas percepções comuns sobre os seus desafios, angústias e percepções sobre a sua prática profissional: o esforço para manter o aluno atento em sala de aula; os ensinamentos em sala de aula em relação a realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado; a dicotomia entre a prática profissional e a titulação acadêmica e o próprio entendimento da essência da docência

como profissional. Dentre os professores que atuam em universidade privada, a percepção sobre situação financeira das instituições e a capacidade dos alunos de arcarem com esse custo, e ainda um quase velado discurso de prestação de serviço pago, onde o aluno mostra-se cliente exigente também aparecem como uma categoria destacada.

As principais questões desta investigação orientaram na sua proposta teórico-metodológica, para o pressuposto de que sim, realmente há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática da docência no ensino superior. Ao entendermos o processo como a revelação do movimento, concluí-se que o contexto e os sujeitos estão em constante e permanente mudança.

Essas abordagens mostram muito bem que a questão do saber profissional dos docentes está no centro das reformas atuais e suscita muitos problemas, como a crise do profissionalismo e que estão longe de serem resolvidos. A pedra que está em jogo é a identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários, pois a concepção do saber tem repercussões diretas na identidade dos profissionais e de maneira mais ampla, em sua função tanto na escola como na sociedade.

Ademais, a investigação evidenciou a viabilidade de ampliar os constructos teóricos deste campo de conhecimento, já que, como ressaltado na seção de apresentação da metodologia, nesse estudo a preocupação foi realizá-lo com cuidado, especialmente em relação às generalizações, para que se pudesse realmente conhecer e apresentar as percepções dos professores entrevistados, para, a partir daí propiciar a possibilidade, de futuramente realizarem-se estudos mais generalizáveis sobre essa questão e a sua relação com a gestão universitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 11. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1988.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1988.

CUNHA, M I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUGHES, J. A filosofia da pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIEBSCHER, P. **Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring 1998.

- MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONTEIRO, S.B. **Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa**. 2002.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, M. T. **Professor, você Trabalha ou só dá aula?: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP**. Dourados: UFGD, 2016 (Tese de Doutorado).
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.
- SCHÖNARDIE, P.A.; MEZALIRA, S.A.; MARTINAZZO, C.J. **Estágio de Docência na Graduação: o desafio da formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência docente no contexto da ética profissional**. Anais do XVI EPENN. Aracajú, 2003.