

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Altair Alberto Fávero¹

Marta Marques²

Resumo: A expansão da Educação Superior, ocorrida nas últimas décadas, fez com que o magistério nas universidades passasse a ser exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Com isso, muitos profissionais acabaram se tornando docentes universitários de forma improvisada e, por consequência, tornando precária sua função docente. O presente artigo tem por objetivo analisar de que forma a utilização da metodologia investigação-ação pode contribuir para identificar os limites e potencialidades da docência universitária no contexto da improvisação docente. Tornar a prática docente objeto de investigação-ação possibilita o exercício metodológico qualitativo onde os próprios sujeitos se tornam parte da investigação. O presente estudo parte do pressuposto de que a modificação das práticas educativas somente se efetiva se os atores envolvidos forem capazes de olhar para sua própria ação com a intenção de analisá-la, compreendê-la e ressignificá-la. Para o êxito de tal processo, é imprescindível a utilização de uma metodologia adequada: trata-se da metodologia qualitativa da investigação-ação. O presente artigo é um resultado parcial do projeto de pesquisa “Improvisação docente no contexto da expansão da educação superior: o problema da identidade docente”.

Palavras-chave: Docência universitária. Metodologia qualitativa. Investigação-ação.

1 Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (Ufrgs), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF, onde coordena os projetos de Pesquisa Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino (em andamento desde 2008) e o projeto Improvisação docente no contexto da expansão da Educação Superior (em andamento desde março de 2012).

2 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), especialista em Psicopedagogia (IDEAU) e graduada em Pedagogia (URI). Integrante do Grupo de pesquisa “Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino” e do Grupo de Estudo “Docência Universitária” desenvolvidos junto ao programa de Pós-Graduação em Educação sob a coordenação do prof. Dr. Altair Alberto Fávero. Atua nas temáticas de Metodologia de Investigação-Ação, docência universitária e expansão da Educação Superior.

ACTION RESEARCH IN ACADEMIC TEACHING

Abstract: The expansion of Higher Education, which has occurred in the last decades, made the profession of a university professor available to professionals of several knowledge fields. As a result, many of these professionals became university professors in an improvised manner, and their teaching roles were precarious. The purpose of this article is to analyse the use of action research methodology and how it can contribute to identify the limits and potentials of academic teaching practice in the context of teaching improvisation. Making teaching practice an object of action research enables the qualitative methodological exercise where individuals themselves are part of the investigation. This study is based on the assumption that changes in educational practices only become permanent if the individuals involved in it are able to analyse their own actions, understand them, and redefine them. For this process to be successful, it is essential to use an adequate methodology, that is, the qualitative action research methodology. The present article is a partial result of the research project entitled “Teaching improvisation in the context of expansion of Higher Education: the problem of teaching identity”.

Keywords: Academic teaching. Qualitative methodology. Action research.

INTRODUÇÃO

A educação superior, em todos os países, é um fator fundamental de desenvolvimento humano e de mobilidade social. Nessa perspectiva é possível dizer que as instituições de educação superior, de modo geral, deveriam contribuir de alguma forma, não só para formação de profissionais especializados, mas também para constituir cidadãos bem informados e capazes de analisar, interpretar e participar ativamente na vida social em que estão inseridos. No entanto, as instituições de educação superior vivem hoje um momento diferenciado de outras épocas. Apesar da universidade ser uma instituição milenar, as transformações ocorridas nos últimos trinta anos obrigaram-na a repensar sua própria identidade, seu papel na sociedade, seu futuro enquanto instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento, bem como suas estrutura interna de poder e atividades fins (ensino, pesquisa e extensão). No dizer de Zabalza (2004), encontramos-nos em um momento em que ocorrem mudanças profundas tanto na estrutura do ensino da universidade como em sua posição e sentido social. Estamos incorporando, em ritmo acelerado, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias. Tais mudanças provocaram uma redefinição da concepção e do papel social da universidade. Sua relação com a sociedade, por exemplo, passou por uma nova configuração: a universidade deixou de ter uma interface marginal na dinâmica social (a qual lhe permitia manter um alto grau de autonomia e autogestão sem quase ter que prestar contas a ninguém) para se tornar uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições. De um bem cultural, a universidade tonou-se um bem econômico; de um espaço seletivo, reservado para poucos, tonou-se lugar comum onde a grande maioria pode ter acesso; de instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos, tonou-se a “prestadora de serviço” que deve resultar na melhor preparação para competir no mercado de trabalho.

Possivelmente, a massificação tonou-se a realidade mais visível da transformação da Universidade e por consequência o fator que causou maior impacto na sua evolução. O número de matrículas e a proliferação das instituições de Ensino Superior constituem evidências inquestionáveis do processo de expansão da Educação Superior. Tal fenômeno teve alguns efeitos colaterais inevitáveis: as salas de aulas passam a ser frequentadas por grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, ao perfil dos estudantes; surge a necessidade de contratar, de forma massiva, novos professores para atender as demandas da expansão e com isso a *improvisação docente*; surge uma sutil diferença entre os diversos cursos e das instituições universitárias onde eles são oferecidos (a massificação não aconteceu em todos os cursos; ela se evidenciou de forma mais intensa nos cursos de humanidades e de ciências sociais aplicadas). Todos esses efeitos tiveram repercussões importantes no desenvolvimento da identidade docente.

O presente estudo visa investigar a improvisação docente decorrente desse processo de massificação da educação superior e a indicação da investigação-ação pensada na perspectiva da metodologia qualitativa como possibilidade de enfrentar essa problemática. Tal estudo justifica-se por considerar que tal fenômeno requer um cuidadoso e sistemático processo de investigação sobre o novo perfil do docente universitário que vem surgindo com essas novas demandas. A expressão *improvisação docente* tem a intenção de demarcar uma posição e indicar um sinal de alerta sobre as condições precárias como muitos se tornam professores sem as mínimas condições de formação pedagógica. É indispensável dar-se conta de que a expansão da educação superior incorpora à universidade novos grupos de estudantes, muitos deles sem uma formação básica consolidada, com formações prévias diversas e com objetivos de formação diferenciados; é imprescindível rever a ideia de formação que perpassa as concepções dos docentes que se tornaram professores da educação superior sem preparação pedagógica para dar conta da função docente; é necessário perceber que o atual cenário da educação superior possui uma forte orientação profissionalizante e com isso exige dos docentes uma compreensão diferenciada de sua atuação; é visível que ocorre uma ruptura do marco puramente acadêmico da formação nas universidades e que tal fato exige dos docentes universitários uma formação mais alargada do que o restrito domínio de uma área do conhecimento.

O presente ensaio está organizado em quatro partes: num primeiro momento apresentaremos alguns dados da expansão da educação superior no Brasil; na sequência serão indicados alguns traços da “improvisação docente” provenientes do cenário exposto no primeiro momento; na terceira parte faremos uma exposição da investigação-ação como um possível paradigma para projetar a docência universitária pensada na perspectiva qualitativa; por fim, indicaremos alguns desafios que precisam ser enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior para efetivar a investigação-ação na docência universitária.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O Brasil vive hoje um momento diferenciado no que se refere à expansão da Educação Superior. Desde a Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, houve um conjunto de transformações no cenário da educação brasileira possibilitadas pelo processo de democratização do acesso ao ensino, oportunizadas por políticas públicas de financiamento (Prouni, Fies) e de políticas de criação de novas universidades.

Na década de 1990 houve uma acelerada expansão da educação superior concretizada na ampliação do número de matrículas, no surgimento de novas instituições de ensino superior (IES) e na proliferação do número de cursos. Conforme o Censo da Educação Superior de 2010, feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), houve uma expressiva evolução das IES, dos Cursos e das matrículas no Ensino Superior entre 1990 a 2010. Em 1990 o Brasil contava com 918 Instituições de Ensino Superior (IES), 4.712 Cursos e 1.540.080 matrículas. No ano de 2010 o número de IES passou a ser de 2.377 instituições, 29.507 Cursos e 6.379.299 matrículas. Como se pode ver, ocorre uma enorme expansão ocasionando um conjunto de novas demandas para dar conta deste novo cenário. Com a finalidade de clarificar melhor esse processo evolutivo, apresentamos a seguir uma tabela onde há um detalhamento por ciclo desse processo de expansão.

Tabela 1 - Evolução das IES, Cursos e Matrículas no Ensino Superior. Brasil, 1990-2010

Ano	IES	% de crescimento	Cursos	% de crescimento	Matrículas	% de crescimento
1990	918	-	4.712	-	1.540.080	-
1995	894	-0,26	6.252	32,6	1.759.703	1,14
2000	1.180	31,9	10.585	52,1	2.694.245	53,1
2005	2.165	86,0	20.407	92,7	4.453.156	65,2
2008	2.252	4,01	24.709	21,0	5.080.056	14,0
2009	2.314	2,8	28.671	16,0	5.954.021	17
2010	2.377	2,7	29.507	2,9	6.379.299	7

Fonte: INEP. Censos da Educação Superior. Consulta: www.inep.gov.br em 23.11.2011

Nota-se, a partir dos dados apresentados na tabela, que houve um assombroso crescimento tanto de instituições, quanto do número cursos e de matrículas. Essa expansão se fez sentir também na ampliação do número de docentes em exercício. Conforme dados do Censo, o conjunto de instituições possuía em 2010 um total de 345.335 docentes em exercício. O objetivo principal da presente investigação é analisar o perfil deste grande contingente de professores que passaram a exercer a função docente na educação superior no cenário da expansão. Um conjunto de questões poderiam ser formuladas nesse sentido: de que forma esse professores se tornaram docentes na educação superior? Que tipo de formação didático

pedagógico tiveram para exercer tal função? Quantos destes tiveram um processo de preparação para exercer com qualidade o trabalho docente? Que consequências o exercício docente “improvisado” terá para a formação dos futuros profissionais das diversas áreas do conhecimento? Nosso objetivo não é responder de forma pontual todas essas questões, assim como não pretendemos fazer uma análise quantitativa do fenômeno. Intentamos, porém, trabalhar qualitativamente com a hipótese de que esse processo de “improvisação docente” necessita ser enfrentado com projetos de formação docente a fim de evitar sérios riscos quanto à qualidade da educação superior que está sendo ofertada no contexto da expansão.

OS TRAÇOS DA IMPROVISAÇÃO DOCENTE

A expansão da educação superior ocorrida nas últimas duas décadas fez com que se criasse uma ampla demanda de docentes para dar conta do enorme crescimento do número de matrículas. Sendo assim, o magistério nas IES tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Muitos desses profissionais encontram no exercício do magistério universitário uma forma de emprego temporário para ingressar de modo imediato no mercado de trabalho. Não são poucos os profissionais que mal terminaram seu curso de graduação (licenciatura) e imediatamente foram contratados para exercer a função docente. A grande maioria destes profissionais dificilmente fez da docência um objeto de estudo, reflexão, problematização ou mesmo investigação. Muitos deles passaram a exercer a docência de forma “improvisada”, repetindo comportamentos e práticas dos “velhos mestres”, ou simplesmente testando maneiras aleatórias de “dar aulas”.

Conforme uma classificação feita pela Dr^a Maria Aparecida Behrens (2008, p. 57), professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da PUCPR/Brasil, no atual movimento histórico encontram-se exercendo a função docente na Educação Superior quatro grupos de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Nas análises de Behrens (2008, p. 58-59), cada um desses grupos apresenta tanto qualidades quanto dificuldades no exercício da docência. Senão vejamos: os docentes do primeiro grupo (a) são portadores da qualidade de serem professores de tempo integral, possuem um envolvimento mais efetivo com os alunos, com seus pares e com a própria instituição; no entanto, possuem a limitação de não estarem imersos no mercado de trabalho e assim correm o risco de montarem programas de ensino que não atendem as necessidades que os alunos vão encontrar como profissionais dessas áreas. Percebemos aí uma “improvisação docente” no que se refere ao mercado de trabalho, onde muitos desses docentes “ensinam o que nunca experimentaram”. Essa problemática se agrava ainda mais quando tais professores, mesmo com dedicação em tempo integral, não têm nenhuma formação

pedagógica. Neste caso a “improvisação” também se dá no campo didático e ocorre a reprodução de “velhas formas de ensinar”.

Quanto ao segundo grupo (b), a dedicação ao trabalho docente se dá de forma parcial, muitas vezes como uma complementação salarial ou como forma de obter algum *status* profissional por estar atuando como professor na Educação Superior. Esses professores optam pela docência como algo paralelo a sua profissão: são médicos, advogados, enfermeiros, fisioterapeutas, farmacêuticos, administradores, agrônomos, contadores, psicólogos que dedicam parte de seu tempo dando aulas na Educação Superior e parte no exercício de sua profissão. Seu prestígio como professor depende mais de seu sucesso profissional do que da qualidade de suas aulas. Apesar da vantagem do envolvimento profissional, que muitas vezes seduz e cativa os alunos, a “improvisação docente” é claramente visível, pois além de não ter envolvimento efetivo com os alunos e com a IES, dificilmente possuem uma formação pedagógica compatível com os desafios de formar os futuros profissionais. Sendo assim, a maioria deles repetem as práticas didáticas de seus mestres. Uma situação agravante desse grupo é a de que muitos deles não estão dispostos a realizar curso de mestrado ou doutorado para se qualificarem como docentes. Quando acontecem processos de titulação forçados por demandas de exigências legais, boa parte desses profissionais acaba realizando mestrado e doutorado de forma superficial, mais motivados pelo título do que pela formação. Conforme observa Behrens (2008, p. 60), “os erros e os acertos vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula”.

Quanto ao terceiro grupo (c), estão os profissionais docentes da área de educação envolvidos nos cursos de formação de professores e que paralelamente atuam no magistério nas diversas áreas de ensino. Em tese, tecnicamente falando, esse grupo poderia ser o mais bem qualificado e menos propenso à “improvisação docente”, pois possui formação pedagógica e atua diretamente na prática. No entanto, as pesadas jornadas de trabalho (muitos trabalham até 60 horas semanais) motivadas pelos baixos salários, faz com que também esse grupo seja contaminado pela “improvisação docente”. Não são poucos os docentes desse grupo que não possui tempo necessário para preparar adequadamente suas aulas, problematizar seu fazer pedagógico e investigar maneiras alternativas de realizar seu trabalho docente. Sem tempo e sem incentivo, muitos deles acabam reproduzindo ultrapassadas práticas didáticas com o agravante de se considerarem *experts* em formação pedagógica, mesmo que sua prática docente “diga o contrário”.

Sobre o quarto grupo (d), profissionais da área da educação que se dedicam em tempo integral ao ensino universitário, cabe o mesmo questionamento feito ao primeiro grupo, ou seja, “como trocar experiências e refletir sobre uma ação docente no nível de ensino que o professor ou especialista nunca atuou?” (BEHRENS, 2008, p. 60).

Compor os quadros docentes no cenário da expansão da Educação Superior representa um imenso e complexo desafio, o qual exige dos gestores e das políticas educacionais a atitude e o compromisso de pensar a formação docente. Conforme

nos diz Behrens (2008, p. 61) “os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela”.

Não seria possível a concretização de uma Educação Superior de qualidade se as IES continuarem tendo em seus quadros de professores a “improvisação docente”. É necessário superar certos mitos que continuam ativos nas práticas docentes de que “para ser bom professor no ensino superior basta ser um bom profissional”, de que “o conhecimento científico é suficiente para dar boas aulas”, de que “a formação didático-pedagógica é mais necessária para trabalhar com crianças”, ou ainda, de que “os alunos da educação superior estão naturalmente motivados, são disciplinados para a aprendizagem, o que dispensa formação pedagógica”. Esses mitos alimentam a “improvisação docente” e dificultam a tomada de consciência da necessidade e urgência de pensar estratégias de formação para enfrentar tais situações. Nesse sentido, concordamos com António Nóvoa quando diz

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25).

É nesse contexto que se apresenta a proposta da investigação-ação como possibilidade de repensar a docência universitária numa perspectiva qualitativa.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO PARADIGMA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A qualidade educativa, tão amplamente anunciada nos discursos políticos e tão almejada por aqueles que buscam na Universidade um espaço de formação e qualificação profissional, somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação dos docentes que atuam nas IES. Dificilmente haverá qualidade educativa se persistir a “improvisação docente” que tem marcado de forma acentuada a constituição dos quadros de professores de muitas IES, principalmente aquelas que inadvertidamente se tornaram “empresas educativas”. Tal problemática poderá ser enfrentada se houver um expressivo e articulado programa de formação docente que está para além da “titulação”. Mas de que forma organizar esse programa? Que tipo de formação os docentes das universidades necessitam? Que paradigma poderia ser adotado para conduzir um processo formativo dos professores universitários que pudesse superar a “improvisação docente”?

Consideramos que a indicação da investigação-ação e a possibilidade de tornar a prática docente universitária um espaço de um “diálogo reflexivo” podem se mostrar promissoras para enfrentar a improvisação docente. Acreditamos também que tais possibilidades se traduzem numa metodologia qualitativa da docência na Educação Superior. Mas no que consiste a investigação-ação? Quais são seus pressupostos e alcances? O que significa transformar a docência universitária em

uma prática reflexiva? Qual a importância da reflexão no processo de aprendizagem no ensino superior? Como viabilizar o diálogo reflexivo na docência universitária? Por que o diálogo reflexivo pode se apresentar uma proposta promissora para superar a “improvisação docente”?

A investigação-ação nos remete aos trabalhos de Lawrence Stenhouse (1991; 1996), John Elliot (1990; 1991), Wilfred Carr (1990; 2002), dentre outros, que desde a década de 1970 tem desenvolvido um intenso trabalho na perspectiva da investigação educativa a fim de potencializar profissionalmente os educadores para que pudessem reconstruir sua prática como uma verdadeira prática educativa mediante um processo de conhecimento reflexivo e de crítica rigorosa. A investigação pensada na perspectiva de Stenhouse (1996) significa que o professor estabelece a base de sua capacidade de investigação mediante o desenvolvimento de estratégias de auto-observação, tomando a si mesmo e a sua ação como objeto de investigação. Para realizar uma verdadeira investigação-ação o professor deve encontrar-se intimamente vinculado num processo investigador de si mesmo, de sua ação e das relações que perpassam seu trabalho docente. Para efetivar uma investigação-ação necessita organizar seu trabalho de tal forma que haja intercâmbio contínuo entre os estudantes, a realidade vivenciada pelo grupo, o fluxo de ideias que vão surgindo, a construção de hipóteses que passam a ser propostas e a formulação de estratégias didáticas para que ocorra uma interação permanente com todos esses elementos no processo de aprendizagem. Tal procedimento implica em transformar o trabalho docente em uma “prática reflexiva”.

Em seu livro *Aprendizaje reflexiva em la educación superior*, os educadores Ann Brockbank e Ian McGill (2008, p. 72) indicam o diálogo, a interação, o procedimento, a modelação e a postura pessoal como requisitos chaves da reflexão para que prevaleça a prática reflexiva. Para os autores, a reflexão possui dois sentidos: de um lado é o meio ou procedimento pelo qual se considera uma experiência, em forma de pensamento, sentimento ou ação; de outro é a criação de significado e a conceitualização produzida pela experiência que possibilita olhar as coisas de outra forma.

Mesmo sabendo que o diálogo é uma constante nas interações humanas e que o trabalho docente se materializa num constante diálogo, nem toda relação pedagógica é sinônimo de uma “aprendizagem criticamente reflexiva”. Para Brockbank e McGill (2008, p. 73) o diálogo reflexivo que permite a aprendizagem criticamente reflexiva, é aquele que compromete a pessoa até o extremo dos seus conhecimentos, o sentido da própria identidade e a experiência de mundo. O diálogo pensado nessa perspectiva se torna um processo de participação social e a própria aprendizagem se produz num contexto social, pois “todos estamos imbuídos de las influencias de nostra bibliografía personal y de las fuerzas sociales y económicas que median nuestra forma de ‘ver’ el mundo e a nosotros em el” (BROCKBANK; MCGILL, 2008, p. 74).

Na abordagem dos autores Brockbank e McGill (2008, p. 88-89), pensar a prática reflexiva no contexto da docência do ensino superior pode se mostrar produtiva por três razões: a) a prática reflexiva permite ao professor aprender com

sua prática e, por consequência, reforçá-la potencialmente e aprender sobre ela, pois mobiliza um olhar sobre o “estímulo de aprendizagem”, “a investigação”, “o estudo”, “a direção da aula”; b) ao desenvolver a prática reflexiva o docente pode descobrir, desvelar e articular sua atuação com a visão da aprendizagem que deriva dessa reflexão, pois ao entender e conhecer seu procedimento, o docente pode comunicar essa compreensão e assim torná-la acessível como ideia e prática dos estudantes; c) tornar acessível a prática reflexiva aos estudantes permite que se tornem mais conscientes de seus próprios enfoques de aprendizagem e assim promover uma aprendizagem criticamente reflexiva.

A ideia de prática reflexiva e sua aplicação no contexto da docência do ensino superior pode se mostrar produtiva para superar a “improvisação docente”. No entanto, sua efetivação depende de um projeto de formação docente que possibilite aos professores não só conhecerem a dinâmica de tal proposta, mas, principalmente, utilizá-la em seu exercício docente.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do ensaio nos deteremos em apresentar e reconstruir alguns elementos do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD)³ que foi executado na Universidade Católica de Brasília no período de 2008 a 2010. Justificamos a escolha dessa experiência porque, nosso entendimento, tal iniciativa é representativa de um bem sucedido programa de formação que articula boa parte das reflexões realizadas no presente ensaio, ao mesmo tempo em que pode servir de exemplo para que outras IES possam desenvolver iniciativas semelhantes.

O referido programa firmou-se em três pressupostos básicos. São eles:

- a) a prática educativa como conteúdo do processo formativo. O conteúdo principal da formação é a própria prática dos professores. É a partir dela que a curiosidade dos professores deve ser desafiada para que possam identificar e criticar suas bases epistemológicas;
- b) o reconhecimento da existência de várias práticas em um mesmo fazer docente. O professor costuma apresentar diferentes práticas em seu fazer docente. Sua formação e sua experiência colocam em contato com fundamentos epistemológicos distintos. Às vezes, o professor é instrucionista; às vezes, é problematizador. O processo formativo deve considerar essa particularidade.
- c) a aposta de que essas práticas podem ser reconstruídas pelos próprios autores, desde que aceitem participar de um contexto formativo desenhado para tal. Sendo a prática educativa o conteúdo do processo formativo, no PRPD, não há a figura do professor dos professores. Não há aulas para ensinar aos professores como atuarem. Eles mesmos, assumindo suas práticas como objeto do pensar, constituem um coletivo de crítica, de autocrítica, de investigação e de proposição de mudanças necessárias. São os autores da reconstrução da própria prática (FREITAS et al., 2010, p. 153).

3 A sistematização do programa, bem como a divulgação dos resultados estão publicadas em Freitas et al. (2010).

Reproduzimos na íntegra os três pressupostos pois são altamente reveladores de um procedimento qualitativo da investigação-ação e de um programa ancorado na prática reflexiva. Percebe-se claramente pelo exposto que a “prática educativa dos próprios professores” é o conteúdo da formação. A prática docente torna-se objeto de pesquisa e esta se torna elemento de construção de processos pedagógicos que mobiliza educadores e educandos.

Outro elemento importante que também merece registro refere-se a ideia de “reconstrução” anunciado no próprio título do programa. Pensado dessa forma, “a formação docente constitui-se de espaços de intersubjetividade entre os sujeitos, que, partindo de problematizações iniciais calcados em temas geradores, provocam e permitem a emergência do questionamento reconstrutivo das práticas docentes” (FREITAS et al., 2010, p. 155). O questionamento reconstrutivo é altamente importante para fomentar um professor investigador, competente, inovador, assim como alunos capazes de questionarem sua própria aprendizagem, sua inserção no mundo e sua profissionalidade.

Percebe-se claramente que a proposta do PRPD vai na contramão da grande maioria dos programas de formação continuada de professores. Na maioria das vezes, o que se observa no contexto das IES, é que são ofertados programas de formação baseados no paradigma instrucionista, que privilegia a oferta contínua de cursos para os docentes, sem levar em consideração a prática desses professores. Parte-se do pressuposto que alguém deve ensinar o outro a dar melhores aulas e assim perpetua-se a “improvisação docente”. A proposta do PRPD busca criar um movimento na universidade em que os próprios docentes são desafiados a refletir sobre sua própria prática e a discuti-la com seus pares e com as teorias que problematizam o fazer docente. Assim, os docentes são encorajados a partilhar o fazer a gerar fóruns permanentes de discussão, criação e reconstrução das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 57-68.
- BROCKBANK, Ann; MCGILL, Ian. **Aprendizaje reflexivo em la educación superior**. 2. ed. Madrid: Morata, 2008.
- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**. 3 ed. Madrid: Morata, 2002.
- _____. **Hacia una crítica de la educación**. Barcelona: Laertes, 1990.
- ELLIOT, John. **Investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- _____. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1991.
- FREITAS, Lêda et al. (2010). Reconstrução das práticas docentes: uma estratégia para a formação de professores a partir da prática. In: FREITAS, L. G. et al. **Educação**

superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Liber Livro; Universa, p. 149-166.

INEP (2011). **Censos da Educação Superior**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.