

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS E NÃO LICENCIATURAS – PENSANDO SUA PRÁTICA

Silvana Malusá¹
Guilherme Saramago²
Amanda Fernandes Santos³

RESUMO: Pensar a prática do docente universitário em meio às novas necessidades que surgem das mudanças sociais, significa reformular os modos de pensar, aprender e ensinar, ampliando a visão dos novos fenômenos apresentados à vida humana. Hoje, discute-se a necessidade de uma prática docente reflexiva como forma de potencializar o aprendizado e minimizar a alienação do homem, salientando que o planejamento é necessário não só na prática educativa, mas em todos os segmentos da sociedade. Para Freire (1996), tão importante quanto o ensino de conteúdos em sala de aula é a coerência do professor entre o que diz, o que escreve e o que faz. Pensar nesse aspecto é defender o ensino enquanto uma totalidade concreta, na qual a compreensão e construção do conhecimento sistematizado na escola devem receber uma visão ampla, em constante movimento. Propõe-se aqui, apresentar a análise de indicadores da prática docência universitária e uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o docente, aumentando a possibilidade de aproveitamento do contato na relação professor-aluno-construção do conhecimento. A presente pesquisa foi realizada com a participação de 32 professores universitários atuantes em cursos de licenciaturas e não licenciaturas de uma instituição de ensino superior, situada na região Centro-Oeste do Brasil, no Triângulo Mineiro. Tem como objetivos apresentar e analisar

¹ Doutora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação Dinter/UFU/Unifap – Universidade Federal do Amapá – Macapá. E-mail: malusa@faced.ufu.br

² Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gsoliveira@ufu.br

³ Doutoranda em Estudos da Criança na Universidade do Minho – Portugal.

indicadores da prática da docência universitária, privilegiando fatores relativos à forma como se processa a construção do conhecimento em sala de aula, mediado pela relação professor-aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Professor reflexivo. Relação professor-aluno.

ABSTRACT: Think about the professor practices with the new necessities that come from the changes of the society, means to reformulate the ways of thinking, learning and teaching, enlarging the vision of the new phenomena of the human life. Today, it's discussed the need of a reflexive professor practice, as a way of to grow up the apprenticeship and to minimize the alienation, stressing that planning is necessary not only in educational practice, but in all society. For Freire (1996), as important as the teaching of the contents in the classroom, is the professor in coherence about what he says, writes and does. To think in this aspect is to defend the teaching as a whole in which the understanding and the building of the systematized knowledge at the school, should receive a broad vision in a ceaseless movement. It is recommended awareness about the development of a wider teaching capacity for the teacher, enlarging the possibility to take advantage of the contact in the relationship between teacher-student-building of the knowledge. This research was realized with 32 professors working in license and not license courses at an institution of superior teaching situated in the Central-Western region of Brazil, at Triângulo Mineiro. Its aim is to present and analyze the indicators of the professor practices privileging factors related to the way of how the building of the knowledge processes itself in the classroom, interceded by the relationship teacher-student.

KEYWORDS: University teaching. Reflexive teacher. Relationship professor-student.

Introdução

Falar da prática do docente universitário, em meio às novas necessidades que surgem da efervescência e das mudanças vertiginosas da

sociedade, significa reformular os modos de pensar, aprender e ensinar, ampliando a visão dos novos fenômenos apresentados à vida humana. Discute-se, hoje, a necessidade de uma prática docente reflexiva como uma forma de potencializar o aprendizado e combater a alienação do homem. Propõe-se uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o docente aumentando, assim, a possibilidade de aproveitamento do rico contato na relação professor-aluno-construção do conhecimento. Uma das reflexões é: Como sistematizar esse conhecimento e qual é a função do currículo escolar e do planejamento nesse contexto? O desafio nessa reflexão está em evidenciar a necessidade de um currículo para além de alguns parâmetros norteadores esperados: as diretrizes nacionais e locais da política educacional, as questões que a realidade do mundo contemporâneo se coloca, a realidade próxima do aluno, seus interesses e os eixos metodológicos de cada área do conhecimento.

O centro do problema, muitas vezes, não está em se construir um novo currículo, mas sim o de rever constantemente o currículo adotado na universidade com olhar crítico para, aos poucos, promover os ajustes que a equipe docente julgar necessários, frente à realidade trabalhada. Para tanto, o presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com 32 professores universitários que atuam em cursos de licenciaturas e não licenciaturas de uma IES – instituição de ensino superior –, da rede particular de ensino, situada na região Centro-Oeste do Brasil, no Triângulo Mineiro. Pautou-se em sete questões atribuídas aos sujeitos, visando perceber se, através de suas respostas, seria possível detectar a importância atribuída aos temas “planejamento e prática pedagógica e a relação do professor-aluno na construção do conhecimento científico”.

Discutindo o quadro teórico

A indagação é ponto inicial para a busca de novas respostas, onde professor e aluno são agentes do conhecimento. É necessário constantemente pensar e repensar a elaboração teórica e a prática curricular no contexto escolar, na vivência do professor frente a sua formação profissional e social. Não basta mais saber como transmitir o conteúdo, mas entender o processo de construção e produção do conhecimento.

Para Mellouki (2004), os professores têm evoluído consideravelmente em suas preocupações educacionais, aumentando sua participação nas decisões que regem seu mandato, colaborando com definições de políticas que direcionam sua profissão, o que significa o início do reconhecimento de sua importância. Já para Paim (2005), professores e alunos são produtores de conhecimento recusando, hoje, tanto a racionalidade técnica como as imposições curriculares. Destaca-se aqui a questão da pesquisa e ação, como dois aspectos do mesmo trabalho, onde o conhecimento é produzido, modificado, criticado e (re)significado. A esse respeito, Semprini (1999, p. 46) afirma que o professor, antes de desenvolver qualquer projeto, necessita ter sempre como tema central de seu trabalho, o fato de que:

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república.

Perceber a necessidade da ação docente multicultural com proximidade discente, pensando na construção de conceitos através de pesquisas, não significa apenas distribuir assuntos a serem trabalhados, mas, sim, um olhar minucioso do professor por meio de orientações e discussões constantes e presentes. A importância desse profissional, enquanto pesquisador, é bem assinalada por Schön (1992, p. 87), ao explicitar sobre a necessidade do docente em praticar a reflexão-na-ação, bem como a ação sobre a reflexão-na-ação, mas aponta um fator, muitas vezes de entrave para a realização dessa prática:

À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha confrontar com a burocracia escolar [...] A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser cumprida no tempo de duração de uma aula.

No entanto, ao entender a pesquisa como fator fundamental para uma prática docente reflexiva, é importante não se esquecer de uma formação inicial e continuada, com objetivos claros na construção de um professor frente às necessidades contemporâneas. A esse respeito, Rigal (2000, p. 171) comenta:

Esse momento de corte e de passagem no mundo da cultura e, portanto, da educação pode ser caracterizado como momento de crise. E remetemos ao sentido que Gramsci atribuía-lhe: momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento, portanto, de incerteza e de fragmentação.

O fascinante é que hoje se vive, uma fase de reordenamento de espaços e do próprio tempo que necessariamente tem conduzido os paradigmas a uma revisão, na qual são colocadas grandes dúvidas sobre as certezas. A pergunta pelo conhecimento é uma das áreas que passa por revisões e críticas ao modelo clássico metafísico. Somos convidados a quebrar certezas e reorientar paradigmas. É nesse sentido que Maturana e Varela (1955, p. 61) incitam-nos a rever nossos postulados tradicionais e a eleger novos modelos explicativos do mundo, e nele, o *fenômeno do conhecimento e nossas ações ocasionadas por ele*.

Nessa realidade, destaca-se a importância do currículo, bem como da prática constante de planejar e re-planejar o e no cotidiano escolar: “Os docentes planejam ou programam dentro de um marco definido; não planejam desde o princípio do currículo ou o que pode ser a prática de ensino; embora lhe imprimam um selo pessoal”. (SACRISTAN, 1998, p. 206).

Apresentando a metodologia e discutindo os resultados

A pesquisa está pautada em uma abordagem quali-quantitativa, buscando, inicialmente, refletir sobre a frequência de resposta. Em seguida, analisa as relações entre a prática pedagógica manifestada pelos 32 docentes, sujeitos pesquisados – 16 atuantes em cursos de licenciaturas e 16 em cursos de não licenciaturas. São os cursos: Administração de Empresas, Agronomia, Apicultura, Botânica, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos,

Engenharia de Petróleo, Filosofia, Geografia, História Natural, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Zootecnia. Como instrumento principal de trabalho, tem-se um questionário construído em quatro etapas: a) dados de identificação geral do docente; b) concepção pedagógica e perfil profissional; c) planejamento e prática pedagógica; e d) relação do professor-aluno na construção do conhecimento científico. No entanto, para o presente trabalho, faz-se um recorte no instrumento de pesquisa, enfatizando os indicadores de dois itens : c) *planejamento e prática pedagógica* – questões de 1 a 3, e o item d) *relação do professor-aluno na construção do conhecimento científico* – questões de 4 a 7:

→ **Questão 01:** O processo de avaliação do desempenho de seus alunos ocorre através de: provas dissertativas individuais e/ou em grupo; seminários; trabalhos de final de curso – que tipo; outros – quais?

Obteve-se como resposta dos 32 participantes da questão que 12 (37,5%) utilizam principalmente provas dissertativas individuais; nove (28,12%) exploram a participação em seminários como forma de avaliação discente; seis (18,75%) preferem provas dissertativas em grupo; por sua vez, três (9,37%) professores fazem uso de trabalhos de final de curso, tendo sido citados discussões, dinâmicas, monografias, projetos, escritos, apresentações grupais, relatórios, pesquisas, estudos de caso e por fim, dois (6,25%) empregam outros tipos de avaliação com seus alunos, tendo sido lembrados painel integrado, análise de pesquisa, relatórios de filmes e aulas práticas, pesquisas, resenha, pesquisa de campo, discussões e provas objetivas.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Provas dissertativas individuais	12
Seminários	09
Provas dissertativas em grupo	06
Trabalhos de final de curso (discussões, dinâmicas, monografias, projetos, escritos, apresentações grupais, relatórios, pesquisas e estudos de caso).	03
Outros (painel integrado, análise de pesquisa, relatórios de filmes e aulas práticas, pesquisas, resenha, pesquisa de campo, discussões, provas objetivas).	02

QUADRO 01: Processo de Avaliação

Frente aos resultados apresentados tem-se que a maioria dos professores consultados, quando indagados sobre o processo de avaliação explorado em aula, utiliza as provas dissertativas individuais como a forma mais eficaz de avaliação. Questão que é discutível quando se refere à avaliação contínua e realmente significativa, uma vez que não são considerados, nessa visão de avaliação, os caminhos utilizados pelos alunos para se chegar às respostas colocadas na prova. Percebe-se ainda que uma expressiva minoria dos professores considera as próprias aulas como avaliação, isto é, a grande maioria não entende como avaliação eficaz as pesquisas e discussões em sala.

Nessa realidade, pensando a avaliação enquanto instrumento de análise do caminhar educacional, Tardif (2001) considera que o saber não acontece apenas na escrita, nas avaliações tradicionais, e sim no decorrer das aulas. Nesse sentido, percebe-se o fato de ser fundamental um bom planejamento, um currículo muito bem estruturado que consiga conciliar tais questões à proposta do professor, satisfazendo realmente os objetivos da avaliação através das análises das aulas.

→ **Questão 02:** Você prepara sua aula antes? Quando prepara, pensa apenas no conteúdo ou em todos os itens constitutivos de um plano de aula? Justifique sua resposta:

Quanto à questão de preparo de aulas, chegou-se à conclusão de que um professor não prepara suas aulas; e nenhum professor, ao planejar suas aulas leva em consideração apenas o conteúdo, sendo que 31(96,87%) dos 32 participantes, alegam planejar suas aulas considerando, além do conteúdo, todos os itens constitutivos de um plano de aula. Veja as justificativas sobre a importância do preparo das aulas no Quadro 02.

RESPOSTAS		OCORRÊNCIAS
Sim	Pensa apenas no conteúdo	00
	Pensa em todos os itens constitutivos de um plano de aula	31

	Justificativa: para desenvolver habilidades (comparar, contrapor, argumentar); escolha de objetivos, metodologia e avaliação para os alunos alcançarem; adoção de um plano flexível, dinâmico, processual e contínuo; pensar um processo completo do ensino-aprendizado; considerar as aulas anteriores e ter flexibilidade no assunto; forma de atualização do conteúdo e do aprendizado; trabalho com oficinas, textos, dramatização e filmes; adequar exemplos práticos; trabalhar em equipe; ter visão multidisciplinar no processo de formação conjunta; criar artifícios didáticos para despertar o interesse do educando; atribuir tempo para dúvidas sanar dos alunos.	
Não		01

QUADRO 02: Preparo das Aulas

É interessante observar o resultado da presente questão, na medida em que ela permite verificar a importância dada ao planejamento, principal foco de todas as questões levantadas. Ou seja, os professores que responderam ao questionário, em grande maioria, têm consciência de que o preparo antecipado das aulas é imprescindível para o bom desenvolvimento delas. Aqui, vê-se a íntima relação dos docentes com a organização curricular, através do preparo das aulas para que elas tenham significados.

É importante considerar que no planejamento não estão apenas os conteúdos a ser trabalhados em determinada aula, mas sim todos os seus objetivos, materiais a ser explorados e a avaliação deles. Nesse movimento, o professor tem em mãos ferramentas fundamentais para refletir constantemente sobre a sua prática. De acordo com Krug (1999), não se pode mais ter a escola como reprodutora da desigualdade, tem-se no fazer e no desenvolver do currículo uma ferramenta poderosa de transformação. É no currículo que são expressos os desenvolvimentos e objetivos do professor, ainda que estejam imbricados também à necessidade da instituição, da sociedade e das leis governamentais. Assim, a questão apresentada tranquiliza no sentido de mostrar a consciência dos professores ao considerar que o currículo não pode mais ser feito pensando apenas nos conteúdos a ser ensinados, mas sim com o objetivo de alcançar uma educação multicultural e diferenciada, como ora é almejada.

→ **Questão 03:** Para você, qual a importância política e pedagógica de um planejamento de ensino?

Ao avaliar as respostas de 32 professores entrevistados sobre a importância que atribuem ao planejamento de ensino, 16 (50%) o percebem enquanto indicador de caminho a ser seguido; cinco (15,62%) consideram o planejamento uma ferramenta de intervenção da realidade; quatro (12,5%) buscam o sucesso através do planejamento; também quatro (12,5%) professores o consideram uma ideologia político-pedagógica; dois (6,25%) percebem que é realizado através de decisões coletivas; um (3,12%), por fim, afirma que o planejamento significa exercício de poder ou colaboração do docente.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Indica o caminho a seguir	16
Intervenção da realidade	05
Busca de sucesso	04
Ideologia político-pedagógica	04
Decisões coletivas	02
Significa exercício do poder ou colaboração do professor	01

QUADRO 03: Importância Política e Pedagógica do Planejamento

É interessante iniciar a análise sobre tal questão a partir das considerações de Barreiros (2002) ao afirmar que, embora as mudanças sociais sejam visíveis, a escola está longe de abandonar suas características modernas e passar para o comportamento pós-modernista. Entretanto, a partir das respostas dos professores entrevistados, percebe-se claramente que a maioria considera que é pelo currículo e pelo planejamento que se traçam os caminhos a ser seguidos. E, sendo críticos, conscientes e inovadores, essa transformação educacional torna-se uma utopia realizável, embora ainda apareça como resposta a ideia de currículo como forma de controle profissional, coação para realização das tarefas na hora, dia e local pré-combinados, o que é visto como a retirada de autonomia e não como a conquista dela para ser utilizada como ferramenta inovadora.

→ **Questão 4:** Para você, docente universitário, como o seu aluno forma conceitos, sobretudo científicos?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: oito (25%) através de pesquisas; oito (25%) por meio de leituras com-

plementares; três (9,4%) pela própria vivência; duas (6,2%) através de aula expositiva; duas (6,2%) por meio de seminários e congressos e nove (28%), a maioria, apresentam respostas indefinidas.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Através de pesquisas	08
Leituras complementares	08
Própria vivência	03
Aula expositiva	02
Seminários e congressos	02
Indefinidas	09

QUADRO 04: Construção de conceitos científicos

Frente aos resultados expostos no QUADRO 04, é necessário pensar na teoria trabalhada sobre os conceitos científicos. Daí a importância em considerar a concepção utilizada em sala de aula comparada à esperada, à estudada, isto é, àquela tida como mais eficaz, uma vez que de acordo com cada concepção, a conceituação de conhecimento, formação de professor e currículo, dentre outras, são distintas. É válido afirmar ainda que não há uma dada época ou local nos quais certa concepção é tida como a única existente, uma vez que pode haver coexistência de mais de uma característica educacional em um mesmo período educacional.

Tem-se aqui o modelo de professor apresentado por Paim (2005), ao denominar de professor pesquisador aquele que realmente sente os problemas que vivencia, compreendendo o próprio processo de construção e de produção do conhecimento escolar e ao realizar pesquisas na sua prática para estimular os seus alunos a pesquisar acerca do assunto estudado.

→ **Questão 5:** Qual a mediação que o docente universitário precisa fazer para que os alunos construam os conceitos científicos?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: seis (18,7%) através de orientação; cinco (15,6%) de pesquisa; quatro (12,5%) com relação à teoria-prática; quatro (12,5%) tendo o professor como ponte/elo e 13 (40,6%) apresentam respostas indefinidas.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Orientação	06
Pesquisa	05
Relação teoria-prática	04
Professor como ponte/elo	04
Indefinidas	13

QUADRO 05: Mediação docente-aluno

Frente às respostas da questão, referente ao QUADRO 05, percebe-se logicidade na ocorrência da presente situação, uma vez que a maioria (15,6%) que opinou na questão concorda que o aluno forma os seus conhecimentos principalmente através de pesquisas.

Na presente situação, observa-se que a orientação é tida como a principal forma de interlocução entre o professor e o aluno. É possível observar, ainda, que não há grandes distanciamentos nas ocorrências das respostas, podendo perceber que na visão do professor pesquisador, atuando enquanto educador reflexivo, a orientação é complementada pelas questões de pesquisas aprofundadas acerca do assunto analisado, assim como a importância do relacionamento entre teoria e prática, tendo o professor como elo entre eles. Assim, tem-se que os professores prezam pela efetivação de um movimento educacional que circunda a concepção de que tanto aluno como os próprios docentes são capazes de atuar efetivamente na educação, sendo eles também pesquisadores e produtores de conhecimento.

→ **Questão 6:** Independente da estrutura administrativa oferecida pela instituição, você, enquanto docente, desenvolve algum tipo de pesquisa? Qual? Tem apoio institucional?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: 12 (37,5%) não efetivam pesquisas; seis (18,75%) as praticam sem auxílio institucional; cinco (15,6%) fazem pesquisas com auxílio da instituição em que atuam; quatro (12,5%) afirmam apenas desenvolver estudos; três (9,4%) afirmam que desenvolvem pesquisas tendo auxílio institucional apenas em algumas delas e duas (6,2%) apresentam respostas indefinidas, como o explicitado no QUADRO 03.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Não	12
Sim – Não	6
Sim-Sim	5
Sim- -/-	4
Sim- Às vezes	3
Indefinidas	2

QUADRO 06: Desenvolvimento de pesquisas e auxílio institucional.

Apesar de perceber a importância do professor pesquisador no processo ensino-aprendizagem, os dados apresentam baixa participação em pesquisas, bem como a quase ausência do auxílio institucional.

A questão reafirma a posição de Schön (1992), quando aponta as dificuldades que os professores têm frente às burocracias impostas pela escola ao se pensar em uma prática docente reflexiva.

→ **Questão 7:** Para uma formação continuada do docente universitário, que modalidade de capacitação pedagógica você considera mais viável e eficiente?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: 12 (37,5%) afirmam que a modalidade de formação continuada mais eficiente são os cursos de *Stricto Sensu*; sete (21,9%) defendem a assessoria pedagógica à sua prática docente; cinco (15,6%) indicam os cursos de *Lato Sensu*; cinco (15,6%) asseguram ser os cursos sequenciais; duas (6,2%) que são os cursos virtuais e uma (3,1%) assinala os congressos.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Cursos de <i>Stricto-Sensu</i> (Mestrado e Doutorado)	12
Assessoria Pedagógica à sua prática docente	07
Cursos de <i>Lato-Sensu</i> (Especialização)	05
Cursos Sequenciais	05
Cursos Virtuais	02
Congressos	01

QUADRO 07: Formação Continuada

Através dos dados obtidos no QUADRO 07, percebe-se a importância em se investir numa formação continuada através de cursos de

mestrado e doutorado. Outro aspecto positivo é a importância dada à assessoria pedagógica na prática da docência universitária, assunto enfatizado por Abreu & Masetto (1990). Na sequência, no mesmo teor de prioridade, apresentam-se cursos de especializações e sequenciais.

Os dados comprovam que os docentes participantes possuem clareza quanto à necessidade de uma formação continuada permanente e a prática do docente sempre pautada na criticidade e na reflexão.

Considerações Finais

É comum observar a crescente dificuldade, em nível superior, para organizar e socializar o conhecimento. A precariedade da formação pedagógica ajustada hoje à profissão docente nega ao professor o exercício fundamental de sua ação, que é o de permitir análises e reflexões que possibilitem a permanente e necessária reorientação de sua prática educativa. E, nesse contexto, a consulta ao currículo escolar e ao planejamento deveria ser clara e constante.

Frente as análises realizadas, nas três primeiras questões, sobre “planejamento e prática pedagógica”, foi possível perceber que o currículo é apresentado como forma de organização de ideias e objetivos; nele está refletida a ação praticada e planejadas as ações que estão por vir. Por meio do currículo, é possível prever acontecimentos e analisar sua fundamentação para que a aula seja conduzida à guisa de crescimento e significação. Embora seja difícil, por causa das exigências do governo, da instituição e das carências da sociedade, entende-se a necessidade da busca do currículo voltado para o favorecimento da diversidade, considerando-o como forte ferramenta para o resgate de práticas esquecidas. Isso legitimaria as reivindicações de movimentos sociais e contribuiria na criação de formas de organização sociais mais democráticas. Percebe-se, também, a complexidade em tomar atitudes multiculturais, pois sendo fato a convivência com diversas identidades diferentes, ter esta postura é muito difícil, pois a sociedade ainda não está preparada para conviver com a diferença. Daí surgem, então, nossos problemas introdutórios: Como sistematizar esse conhecimento? Qual é a função do currículo escolar e do planejamento nesse contexto?

Ao se falar de currículo escolar, não está claro para a maioria dos docentes que *o professor pode e deve tomar o currículo nas mãos*. Isso, no entanto, exige estudo e reflexão de forma nada aleatória, ou seja, é necessário consultar alguns parâmetros norteadores básicos. Não se trata, no entanto, de inventar um currículo novo, mas sim de rever o currículo adotado na escola com olhar crítico para, aos poucos, promover os ajustes que a equipe docente julgar necessários. E nesse contexto, através de um constante planejamento, lembrar que é possível “negociar” os conteúdos, os assuntos que serão estudados na classe, de forma a não comprometer o ensino daqueles considerados fundamentais, por meio de aproximações entre o assunto de interesse dos alunos e o conteúdo pré-estabelecido. O professor precisa ser sensível para perceber o quanto é importante, para seus alunos, um tema não previsto em seu planejamento. Percebe-se um fato novo, especialmente na reflexão pedagógica, que é a gradual substituição da interpretação, exclusivamente idealista, por outra que privilegia o binômio currículo e sociedade. É possível que, em alguns momentos, o professor sintam-se solitário para tomar decisões que julga de grande responsabilidade. No entanto, a possibilidade de compartilhar tais decisões com os demais colegas, discutindo-as em reuniões, com certeza dará mais segurança ao professor e mais consistência à decisão. Daí, a necessária ênfase ao professor-reflexivo.

No que se refere as quatro questões voltadas a temática “relação professor-aluno na construção do conhecimento científico”, as informações obtidas com a pesquisa aquilatam as discussões teóricas realizadas sobre a sua formação e prática docente. É possível identificar nas respostas dos sujeitos, a recusa em utilizar um ensino em moldes cartesianos, identificado nas pesquisas de Descartes, com a prática de um professor técnico com parâmetros de transmissor de informações, nos quais ele é o detentor do conhecimento, desvinculada à realidade do aluno.

Percebe-se também que os professores têm consciência da importância de um trabalho em conjunto, docente e discente ativos no movimento para uma educação de melhor qualidade. E ainda, apesar da ausência de estímulo, muitas vezes econômico, os professores compreendem e desenvolvem um trabalho de pesquisa, com ou sem auxílio institucional.

Pode-se concluir que, através de uma prática docente reflexiva, o fenômeno do ensino passa a ser entendido como uma prática social do

dia a dia, procurando compreender o seu relacionamento e as contradições com outras práticas na formação do homem, havendo a possibilidade de tornar transparente a especificidade das contradições internas do ensino. No entanto, para a realização dessa prática é necessário um fundamento teórico-metodológico coerente e adequado ao momento histórico atual, lembrando que resistir às mudanças significa banalizar a complexidade da educação que, como se sabe, exige profundas e constantes reflexões.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C. & Masetto, M. T. *O professor universitário em aula: Prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: Ed. Associados, 1990. (ISBN: 85-725-5005-5).

BARREIROS, D. MORGADO V. Multiculturalismo e o campo do currículo do Brasil – um estudo sobre multieducação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (Org.). *Redes culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (ISBN: 85-749-0207-1).

KRUG, A; AZEVEDO, J. C. de. Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999. (ISBN:85-326-2202-X).

MATURANA, R. H. & Varella, G. F. *A árvore do conhecimento: Bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Psy II, 1995. (ISBN: 85-85480-21).

MELLOUKI, M. H. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – v. 25, n. 87, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, Maio/Ago, 2004. (ISSN: 0101-7330).

PAIM, E. A. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Orientador: Maria Carolina Boverio Galzerani. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RIGAL, L. A escola crítico-democrático: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. (ISBN: 85-730-7664-X).

SACRISTAN, G. J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SA CRISTAN, Gimeno, J. e Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. (ISBN: 85-730-7374-8).

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. São Paulo: EDUSC, 1999. (ISBN: 85-862-5978-0).

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (ISBN:978-912-2-01008-5).

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et all. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED, 2001. (ISBN: 85-730-7774-3).

Recebido em março de 2009
Aprovado em maio de 2009