

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

ANA ALTINA PEREIRA CAMBUÍ

**AUTONOMIA DOCENTE: ESTUDO SOBRE SUA CONSTRUÇÃO
NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO**

**SALVADOR
2014**

ANA ALTINA PEREIRA CAMBUÍ

**AUTONOMIA DOCENTE: ESTUDO SOBRE SUA CONSTRUÇÃO
NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade, na área de Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Soares (Phd)

SALVADOR
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes- CRB: 5/592

Cambuí, Ana Altina Pereira

Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto do ensino universitário /
Ana Altina Pereira Cambuí. - Salvador, 2014.

146 f.

Orientadora: Sandra Regina Soares.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
Educação. Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários - Brasil. 3. Prática docente. 4.
Autoridade. I. Soares, Sandra Regina. II. Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação.

CDD: 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

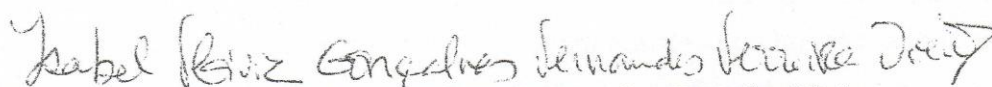
"AUTONOMIA DOCENTE: ESTUDO SOBRE SUA CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO"

ANA ALTINA CAMBUÍ PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 19 de setembro de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação.
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá



Profa. Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
Universidade do Minho - UM
Doutorado em Educação
Universidade do Minho ,UM, Portugal



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Sonho

Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

O futuro mais brilhante
é baseado num passado intensamente vivido.
Você só terá sucesso na vida
quando perdoar os erros
e as decepções do passado.
A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar
duram uma eternidade.
A vida não é de se brincar
porque um belo dia se morre.

Clarice Lispector

Dedico este trabalho aos meus filhos:
Amanda e Moisés Henrique – amor maior,
verdadeiras bênçãos de Deus em minha
vida.

Filho é um ser que nos emprestaram para um
curso intensivo de como amar alguém além de
nós mesmos, e como mudar nossos piores
defeitos para darmos os melhores exemplos e
de aprendermos a ter coragem.

Isto mesmo!

Ser pai ou mãe é o maior ato de coragem que
alguém pode ter, porque é se expor a todo tipo
de dor, principalmente da incerteza de estar
agindo corretamente e do medo de perder algo
tão amado.

Perder? Como? Não é nosso, recordam-se?

Foi apenas um empréstimo.

José Saramago

AGRADECIMENTOS MAIS QUE ESPECIAIS

Neste momento, agradecer é preciso! Pois, sem a ajuda, a companhia, a atenção e a torcida de muitas pessoas, certamente essa caminhada seria bem mais difícil.

À Profa. Sandra Regina Soares – minha orientadora companheira, parceira e amiga em todas as horas durante todo este percurso. Os encontros de orientação, as indicações de leitura, as conversas e os desequilíbrios cognitivos oportunizados contribuíram e muito para o meu crescimento como pessoa e profissional. Com você pude perceber mais claramente que a autonomia se constrói no contexto das relações e, por isso, a qualidade dos nossos momentos ratifica essa construção relacional. MUITO OBRIGADO POR TUDO!

De forma bastante especial e muito honrada, agradeço aos Professores César Leiro e Flávia Vieira – ilustres membros da banca de qualificação e de defesa dessa dissertação. As considerações de vocês na qualificação, as conversas com a Profa. Flávia, as aulas do Prof. César e as diversas leituras dos artigos e livros produzidos por cada um tornaram a produção desse trabalho bem mais gratificante. Que Deus os abençoe, sempre!

Aos sujeitos da pesquisa que participaram das entrevistas, ajudando-me a refletir sobre a Autonomia Docente e sua construção no contexto do ensino universitário, fica aqui mais e outra vez o meu registro de MUITO OBRIGADO! Sem vocês, a conclusão desse trabalho não seria possível: fica aqui o meu respeito e o meu profundo e eterno agradecimento.

Aos Professores das disciplinas que cursei no Mestrado: Antônio Dias Nascimento, Augusto César Rios Leiro, Luciano Santos, Jane Adriana Rios, Liana Sodré, Sandra Soares e Tânia Maria Hetkowski, cujas aulas contribuíram muito para o meu crescimento intelectual.

Aos professores que silenciosamente recusaram participar dessa pesquisa, também agradeço, pois com isso aprendi que “o respeito à autonomia de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2011, p. 58).

Aos meus colegas pesquisadores - brilhantes companheiros do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP. Sem sombra de dúvida, hoje eu posso dizer: estar com vocês é bom demais. Grupo dinâmico, crítico, atuante, acolhedor e amigo em todas as horas.

Aos meus colegas do mestrado, o grupo dos nove da Linha 2 – ano 2012: Adelson, Cleiton, Eliana, Jacilda, Leide, Sara, Viviane e Rita Magalhães. Jamais esquecerei de vocês, turma danada de boa.

À Sônia – secretária acadêmica deste conceituado programa, o meu muito obrigado pela acolhida sempre amável e humana durante todos esses anos.

Agradeço ao PPGEduC, na pessoa do Prof. Dr. Eduardo Nunes, pelo cuidado com a constante qualidade do programa.

Aos meus pais – Aristides e Rita, digo apenas duas palavras: amor e gratidão.

Um agradecimento especial a Moisés, pelo apoio e pela torcida de sempre. E, mesmo após tantas ondas que fizeram e fazem parte do nosso dia-a-dia, o que sei é que você nunca duvidou da certeza desse momento, e isso me dava forças para seguir sempre em frente. Valeu! Por você eu tenho um carinho enorme, por toda a minha vida!

Aos meus filhos – Amanda e Moisés Henrique, a quem deixei ausentes muitas vezes por causa das aulas, estudos, viagens, congressos, trabalho. Hoje, já crescidos, sinto-me maravilhada em vê-los tão humanos, sensíveis, amando os animais, respeitando os mais velhos e as pessoas. Eu só tenho que agradecer ao Pai Celestial por me permitir ser mãe de duas criaturas lindas por fora e mais ainda por dentro. Por vocês eu luto e busco ser uma pessoa melhor a cada dia. AMO-OS INCONDICIONALMENTE!

Ao meu amigo, Prof. Dr. Tomm Joe Elliott – figura humana incrível que teve grande influência em minha vida, tanto como sua aluna na graduação tanto como sua funcionária, quando me proporcionou a alegria do meu primeiro emprego de carteira assinada aqui em Salvador (e numa instituição de educação superior).

Ao grande educador Paulo Freire – pela grandeza das suas obras, em especial, *Pedagogia da Autonomia* – leitura necessária para todo e qualquer educador que luta por uma educação transformadora, emancipatória e autônoma.

A CAPES, pelos oito meses de bolsa no final desse estudo, fica aqui registrado os meus sinceros agradecimentos. Com a redução da minha jornada de trabalho para dedicar exclusivamente ao mestrado, a ajuda de vocês foi bastante valiosa.

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior. Parte de uma problemática que mostra a complexidade da docência universitária e do contexto acadêmico que os docentes vivenciam nas instituições de educação superior. Discorre sobre a importância da autonomia docente como um dos pilares para alcançarmos um ensino que possibilite uma práxis criadora e emancipatória. O referencial teórico sistematiza reflexões acerca de duas concepções de autonomia docente: a autonomia ilusória se configura pelo tipo de professor que apresenta uma preocupação maior pelo rigor, em detrimento da relevância, justamente por não estar preocupado no desenvolvimento de uma visão global da situação, mas sim, na limitação da bagagem em relação ao conhecimento que possui e a autonomia por construção ou emancipação supõe um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. A investigação que deu origem a esta dissertação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa que adotou a entrevista como estratégia de coleta dos dados realizada junto a cinco professores de uma universidade pública que aceitaram participar da pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa por atender aos princípios da beneficência, não maleficência, justiça, equidade e respeito à autonomia dos sujeitos entrevistados. Os resultados apontam que os participantes da pesquisa concebem autonomia como liberdade de agir com responsabilidade pessoal com vistas à formação do estudante crítico e comprometido com o seu processo de aprendizagem. Contudo, verificou-se a tendência dos sujeitos em investir na autonomia discente de forma prescritiva, como resultado da ausência de formação pedagógica específica para uma atuação docente mais autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia Docente; Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that aims at understanding how the participants of the teachers research build the autonomy as they perform their teaching practice in higher education. It starts from a problematic that shows the complexity of University teaching and the academic context that teachers experience in institutions of higher education. It discusses the importance of teacher autonomy as one of the pillars to achieve an education that allows a creative and emancipatory praxis. The theoretical framework systematizes reflections about two conceptions of teacher autonomy: illusory autonomy that is configured by the type of teacher who presents a major concern for the accuracy at the expense of relevance, precisely by not being concerned with the development of a global vision of the situation, but rather, on the limitation of baggage in relation to the knowledge that it has; and autonomy for construction or emancipation that assumes an ongoing process of discovery and transformation of the differences between our daily practice and the social and educational aspirations of a teaching guided by the values of equality, justice and democracy. The research that gave rise to this dissertation was developed through a qualitative approach which was adopted in the interview as a strategy for data collection performed by the five teachers of a public University that accepted to participate in the research approved by the Research Ethics Committee for taking the principles of beneficence, non-maleficence, justice, fairness and respect for the autonomy of the subject interviewed. The results indicate that research participants conceive autonomy as freedom to act with personal responsibility with a view to the formation of critical student and committed to his learning process. However, there has been the tendency of subject in investing in student self-government of prescriptive form, as a result of the absence of specific pedagogical training for a teacher acting more autonomous.

Keywords: Teaching Autonomy; Teacher Professional Development; Higher Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
Capítulo I	
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA.....	13
1.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	13
1.2 IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE ESTUDO.....	20
Capítulo II	
REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA	27
2.2 CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA	30
2.2.1 Concepções de desenvolvimento do juízo moral	33
2.2.1.1 Constituição do sujeito moral na visão de Jean Piaget.....	33
2.2.1.2 Constituição do sujeito moral na visão de Lawrence Kohlberg.....	36
2.2.2 Concepções de autonomia docente.....	38
2.2.2.1 A autonomia ilusória	40
2.2.2.2 A autonomia como construção e emancipação.....	41
2.2.2.3 Princípios da autonomia profissional de professores	42
2.2.3 Autonomia não significa individualismo nem autossuficiência	46
2.2.4 Relação entre autonomia docente, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo	49
2.2.3 Relação de poder e autonomia docente	51
Capítulo III	
O CAMINHO METODOLÓGICO.....	54
3.1 TIPO DE PESQUISA	54
3.2 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA	55
3.3 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	57
3.4 OS PARTICIPANTES E AS ESTRATÉGIAS DE RECRUTAMENTO	60
3.5 A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENTREVISTA	61
3.6 O PROCESSO DE TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....	62
Capítulo IV	
DESVELANDO A VISÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	67
4.1 PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS DOCENTES.....	67
4.1.1 Autonomia concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante	68
4.1.2 Investimento na autonomia discente numa perspectiva de ensino intelectualista e prescritivo	76

4.2 FATORES QUE FACILITAM OU DIFICULTAM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	87
4.2.1 A reflexão sobre a prática além de escassa, essencialmente de forma individualizada.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	110
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110
APÊNDICE II – FICHA: PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	111
ANEXOS.....	113
ANEXO A – SISTEMA GERAL DE CATEGORIAS.....	113

1 APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, intitulada “Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto do ensino universitário”, estruturada em quatro capítulos e considerações finais, apresenta os resultados da pesquisa, cujo foi compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior.

No primeiro capítulo, intitulado *A construção do objeto da pesquisa*, descreve-se o processo de construção do objeto da pesquisa, cujo estudo foi contextualizado e problematizado, com apresentação das questões norteadoras, do objeto de pesquisa e objetivo, realçando a relevância do trabalho.

No segundo capítulo, *Referencial teórico*, é tecida uma apresentação da concepção de autonomia docente, mostrando a importância da constituição do sujeito moral, apoiada na visão de teóricos, como Kant, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. É abordada neste capítulo, também, a complexidade que envolve a docência universitária nos dias atuais e a relação entre poder e autonomia docente.

O terceiro capítulo, *O caminho metodológico*, discorre sobre os aspectos teóricos e práticos do desenrolar da pesquisa, desde a coleta até o tratamento dos dados dando origem a um quadro de categorias que possibilitou a formulação de três inferências acerca da visão de autonomia docente dos participantes da pesquisa.

O quarto capítulo, cujo título é: *Desvelando a visão dos participantes acerca da construção da autonomia docente na educação superior*, apresenta a discussão dos resultados na perspectiva de responder as questões e o objetivo da pesquisa. Tal discussão se desenvolveu em torno das inferências construídas a partir da análise do conjunto dos dados categorizados.

Por fim, na seção das considerações são apresentadas as reflexões finais aqui tecidas, respondendo o objetivo da pesquisa.

Capítulo I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se no campo de estudo e prática da pedagogia/docência universitária que interroga os saberes e práticas docentes no processo de ensino e de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, bem como os contextos de sua produção e possibilidades de ressignificação. Na perspectiva de delimitar o seu foco, é fundamental partirmos de uma reflexão sobre os desafios contemporâneos da profissão docente na universidade.

1.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Para tornar mais profícua à reflexão sobre a docência universitária cabe situar que o termo docência se origina da palavra grega *docere*, que significa ensinar, ação que se articula, especialmente, com *discere*, que significa aprender. Historicamente, a docência universitária esteve associada ao domínio de saberes do campo disciplinar, à experiência na prática profissional e à capacidade de ministrar aulas magistrais. A partir da década de 1970 nos países ocidentais, inclusive no Brasil, a experiência no campo profissional vem gradativamente dando lugar à titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, colocando o foco na *expertise* em fazer pesquisa, a partir da crença que rapidamente se difunde de que saber pesquisar é condição suficiente para o bom ensino. Essa última perspectiva não altera substancialmente a concepção de docência posto que as pesquisas continuam centradas na linha de aprofundamento dos campos específicos evidenciando uma dissociação entre o ensino e a pesquisa.

Todavia, diversos fatores têm colocado em questão essa concepção restrita de docência e desafiado os professores universitários a ressignificarem seus saberes e práticas docentes. Um desses fatores é mudança do perfil dos estudantes que adentram a universidade no contexto de expansão e democratização do ensino superior, verificado nas últimas décadas. A maioria é procedente de famílias de baixo poder aquisitivo, trabalhadores rurais, minorias étnicas, mulheres, grupos antes marginalizados da educação superior. Em decorrência dessa origem social,

muitos desses estudantes têm que trabalhar para sobreviver, ficando com pouco tempo para investir no seu processo formativo. Ademais, esses estudantes ingressam na universidade com uma bagagem intelectual limitada, cujas fragilidades refletem na leitura e interpretação, dificultando a produção de textos autorais. Tal realidade os distancia consideravelmente daqueles estudantes que os docentes estavam habituados a lidar ou esperavam encontrar na universidade. Por essa via, as aulas magistrais antes valorizadas acabam sendo vistas como desinteressantes e sem estímulo, especialmente pela dissociação entre os conteúdos ministrados pelos docentes e a realidade social desses alunos, fato que provoca, dentre outros fatores, para a evasão de uma parcela significativa desses estudantes.

Por falta de uma formação específica para o exercício da docência universitária, os professores não percebem que a docência oportunizada pelos seus antigos mestres não lhes habilita a atender esse novo perfil de estudante. Ademais, não conseguem perceber que a universidade e seu corpo docente podem contribuir para desenvolver nos estudantes, independente de sua origem social e econômica, a competência para problematizar, questionar os conteúdos, intervir na realidade e, assim, poder elaborar hipóteses, desenvolver senso crítico e poder de argumentação, capacidade de elaborar sínteses autorais, articular teoria e prática e tomar decisões para resolver com que se deparam no dia-a-dia, como é o caso das novas tecnologias.

A sala de aula na universidade é um espaço de grande diversidade e complexidade. Surpreendentemente ou não, os mesmos estudantes que adentram nesse espaço com uma bagagem cognitiva reduzida trazem, por outro lado, possuem muita habilidade quanto ao uso das novas tecnologias e, assim, conseguem acessar rapidamente, de forma independente do professor, uma gama de informações, muitas vezes contraditórias e desconexas. Estamos diante de uma situação desafiante, que requer uma postura crítica e de superação pelo professor, com vistas a atender às demandas desse novo estudante.

Percebe-se uma cultura acadêmica que supervaloriza a pesquisa, expressa por exemplo, em critérios de acesso e promoção na carreira docente que privilegiam a experiência em pesquisa e publicações, ficando a experiência de ensino relegada a segundo plano. Como resultado, os docentes se sentem cindidos, de um lado, exigidos a exercerem a docência de maneira solitária e intuitiva, tendo como base o modelo de seus antigos mestres. De outro lado, se sentem mais

valorizados se desenvolvem pesquisa, publicam e atuam em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse segundo contexto, para o qual tiveram formação específica nos mestrados e doutorados, se sentem motivados e, como alguns professores dizem, com a alma alimentada.

Outro desafio contemporâneo para a docência universitária é a transposição massiva da lógica empresarial para o contexto educacional, segundo a qual os estudantes passam a ser vistos como clientes, e os docentes se sentem pressionados pelos estudantes e, pelas instituições, especialmente as privadas a ter muita tolerância com os atrasos, com a falta de implicação no seu processo formativo e com a redução da qualidade da aprendizagem desses estudantes.

Essa lógica interfere, portanto, nas práticas educativas de forma a gerar distorção na relação pedagógica entre professor e estudante, transformando-a numa relação entre prestador de serviços e clientes, concorrem para tornar, ainda mais, os estudantes em consumidores passivos e o professor em refém dos estudantes-clientes, que, diante de suas ameaças e queixas, tende a abrir mão do método de questionamento às ideias existentes, do estímulo à reflexão crítica, optando “[...] por una *“formación segura”, que permita transmitir a los estudiantes contenido predefinido y evaluable de forma convencional [...]*” (NAIDOO, 2008, p. 52).

Assim, em consonância com a lógica empresarial anteriormente referida, o estado vem empreendendo mudanças no sentido de passar de provedor e facilitador para interventor e fiscalizador da educação superior. O desempenho desse novo papel do Estado vem se efetivando, principalmente, mediante os processos avaliativos da educação superior que, no Brasil, ganhou forte expressividade a partir do surgimento do exame nacional de cursos, popularmente conhecido como “provão”, instituído em 1995, aplicado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação e que tinha como resultado enquadrar as instituições de ensino superior em uma das cinco categorias estabelecidas: a, b, c, d, e.

Estudos realizados sobre as repercussões do provão no exercício da docência universitária evidenciam que as práticas docentes foram influenciadas por esta nova modalidade de controle regulatório do Estado. Nesse sentido, o provão mesmo considerado como um instrumento limitado e, de certo modo, incapaz de avaliar a aprendizagem dos estudantes, induziu os professores a usarem suas questões para planejar as suas atividades curriculares e extracurriculares, com o intuito de

“adequar ao sistema” preparando os estudantes para obterem um resultado significativo e, com isso, a instituição galgar uma melhor posição no ranking das melhores faculdades avaliadas no território brasileiro.

Tal realidade contribui para reforçar um perfil profissional docente restrito à capacidade de treinar melhor os estudantes para a realização desse exame. Ademais, fica evidente que essa conduta limita a autonomia do professor que perde “sua condição decisória na definição dos rumos da prática pedagógica que transcendam o pragmatismo de alcançar uma nota baseada em algum parâmetro cognitivo” (CUNHA, 2005, p.25). Tais políticas regulatórias receberam muitas críticas de estudiosos nacionais e internacionais, fato que acabou contribuindo para uma discussão consistente com o intuito de conceber processos formativos que atendessem de forma democrática e autônoma a educação superior.

Diante das críticas ao provão foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES através da Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004 que, dentre os vários princípios fundamentais adotados, ressaltamos o princípio da responsabilidade social com a qualidade da educação superior, instituindo o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE, cuja avaliação é obrigatória para a obtenção do diploma, com aplicação de ciclo avaliativo trienal mediante distribuição dos cursos pelos anos do ciclo, com a realização do exame para um grupo de cursos a cada ano, ou seja, cada área do conhecimento. Apesar de ter uma lógica mais democrática na medida em que envolve uma avaliação da própria instituição, os resultados dessa avaliação continuam sendo publicizados na perspectiva de competição entre as IES.

De acordo com Bertolin (2007), nas décadas de 1960 e 1970, a preocupação com a educação se dava, basicamente, no sentido quantitativo e foi a partir da década de 1980 que começaram a surgir, nos EUA e na Europa, as primeiras reflexões acerca da qualidade da educação superior. Desse modo, é esperado que cada docente assuma o compromisso de contribuir para uma educação de boa qualidade, frente ao que não cabe indiferença.

Enfrentar tal lógica naturalizada exige dos docentes a compreensão de que formar profissionais não se efetiva apenas mediante a acumulação de uma bagagem teórica, exige o investimento no processo de mudança de atitudes e valores de

forma construtiva, portanto mediante desequilíbrios cognitivos e valorativos que façam sentido.

A qualidade das relações interpessoais baseada no respeito ao outro precisa ser trabalhada também no processo de ensino e aprendizagem na universidade. Por este prisma, visando uma educação emancipatória, há que se reforçar a necessidade de uma formação de indivíduos e profissionais autônomos, cujo processo formativo deve abranger a totalidade do ser humano, em todas as suas dimensões: física, ética, afetiva e cognitiva. (LIBÂNEO, 2011).

Esses desafios, dentre outros que poderiam ser abordados numa reflexão sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem na universidade, apontam para a necessidade de ressignificação da concepção de docência restrita, historicamente construída e ainda vigente nos dias atuais. Sinalizam a necessidade do desenvolvimento profissional docente entendido como um fenômeno de mudança que se produz ao longo do tempo de um profissional a partir de uma série de atividades, pessoais e institucionais, voltada para a melhoria da prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995).

O desenvolvimento profissional implica para os docentes conhecer a si mesmo no contexto de atuação, analisar a sua própria prática no sentido de transformá-la, assumindo, de forma proativa, resiliente e com autonomia, a (re)construção permanente da profissionalidade docente. Tudo isso pressupõe abertura ao diálogo e à cooperação com os pares (SOARES; CUNHA, 2010), indicando a necessidade de articulação entre desenvolvimento profissional e autonomia docente na perspectiva da qualidade do ensino como transformação.

O investimento no desenvolvimento profissional e na autonomia docente na perspectiva da qualidade do ensino é uma exigência contemporânea ainda mais quando se considera o processo de expansão da educação superior. Conforme dados do MEC, em 2001, tínhamos um total de 1391 instituições de ensino superior e, em 2010, esse número chegou ao patamar de 2378, destas, 2100 (88,3%) são instituições privadas e 278 (11,7%) são instituições públicas, sendo 99 federais (4,2%), 108 estaduais (4,5%) e 71 municipais (3,0%). Consequentemente, isso demanda um maior número de docentes universitários. (BRASIL, 2012). Essa expansão determinou uma ampliação significativa do corpo docente nesse nível de

ensino que passou de 25 mil para um milhão, no período que compreende os anos de 1950 a 1992, conforme dados da UNESCO (2010).

Desse modo, cada vez mais jovens mestres ou doutores são concursados para o ensino, se deparando com inúmeros desafios no processo de ensino e aprendizagem para os quais não foram preparados a lidar e nem encontram, salvo honrosas exceções, apoio institucional para fazer este rito de passagem. Pimenta; Almeida (2009, p. 21) fazem um alerta quanto à isso, dizendo que “[...] o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”, contribui para a manutenção da crença muito difundida no senso comum, que defende a máxima do “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Com isso, sem formação pedagógica e com pouca ou nenhuma experiência no campo profissional, os docentes universitários, pós-graduados, nesse contexto de expansão estão sendo desafiados a formar profissionais para se inserirem num contexto social paradoxal, imprevisível e complexo.

A despeito desse cenário que desafia a ressignificação da docência universitária no sentido da articulação entre qualidade do ensino, desenvolvimento profissional e autonomia docente, a legislação educacional para a educação superior no Brasil revela-se omissa e tímida. O professor do ensino superior pode ser um egresso de cursos de bacharelado, licenciatura ou curso superior de tecnologia. Assim, conforme o artigo 69 do Decreto 5.773/2006, que diz: “o exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional”.

No que concerne à formação do docente da educação superior, diferentemente dos demais níveis de ensino a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394/96 prevê, no art. 52, Inciso II, apenas a necessidade de que pelo menos um terço do corpo docente tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Chama a atenção ainda o fato de que embora essa lei tenha sofrido alteração em 04 de abril de 2013, dando origem à Lei n. 12.796 nada foi alterado em relação à educação superior e à formação pedagógica dos docentes universitários.

É oportuno refletir sobre o Projeto de Lei nº 8.035/10 – Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em outubro de 2012 para o decênio 2011-2020 e perceber que esse plano é omissivo em relação à educação superior, dirigindo-se essencialmente para os outros níveis de ensino (educação infantil, fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação indígena). Inclusive não trata das universidades particulares, local de ensino onde são formados mais de 80% dos egressos da educação superior no Brasil, ou seja, a pedagogia universitária permanece silenciada nos documentos oficiais elaborados, isso não necessariamente significa ausência de exigências e restrições para os docentes, cujas condições de trabalhos estão cada vez mais controladas heteronomamente.

Em síntese, infelizmente, estamos diante de uma legislação que não concebe a necessidade de formação específica para a docência universitária, mas sim uma preparação para o exercício do magistério superior, a ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40). Essa perspectiva deixa entrever a ideia que formar para a pesquisa é suficiente para qualificar o ensino, fato que corrobora para a manutenção da visão restrita de docência centrada no domínio dos conteúdos e na capacidade de transmissão.

A análise desse cenário paradoxal e tenso nos instigou a definir a autonomia docente como foco deste estudo, a partir da compreensão de que este fenômeno se configura como fundamental na articulação entre a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional docente, pois sem autonomia docente não é possível assegurar a qualidade do ensino numa perspectiva transformadora, ou seja, um ensino voltado para a formação de indivíduos críticos e com capacidade de tomar decisões conscientes. O estudante só será provocado para a transformação se a universidade propiciar um processo formativo diferenciado, de qualidade. E isso só será possível se o professor exercitar plenamente esse processo, que deve ser autoral, construído e experienciado por cada docente. Ademais, vale ressaltar que a “qualidade social” das instituições de educação superior surge como uma estrela polar para a construção de um novo mundo, a fim de atingir novas formas de sociabilidade diferente da atual. Sem autonomia a docência continuará na invisibilidade que ainda permeia no universo acadêmico nos dias atuais.

A problemática apresentada colocou em relevo a autonomia docente nos permitindo definir o objetivo da pesquisa, qual seja: compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior.

Na perspectiva de atingir tal objetivo, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa.

- 1- Que princípios político-pedagógicos orientam as práticas docentes dos participantes da pesquisa?
- 2- Que fatores facilitam ou dificultam a construção da autonomia docente dos participantes da pesquisa?

1.2 IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DO ESTUDO

Acreditamos que a história de vida de cada um de nós concorre para a nossa formação pessoal e profissional. Sendo assim, começo essa reflexão sobre minha implicação com o objeto desta pesquisa -a autonomia docente- lembrando um momento bastante significativo que vivi no ano de 2010, quando atuava como docente em uma instituição de educação superior particular, na cidade de Salvador – Bahia. Naquele ano eu lecionava o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para acadêmicos dos cursos de Enfermagem, Pedagogia e Farmácia. Um dia após o término do primeiro semestre letivo, viajei para apresentar um artigo sobre o conteúdo da disciplina no Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, em Portugal. No dia seguinte ao meu retorno fui convocada pela coordenadora de um dos cursos para comunicar-me a sua decisão de aprovar alguns estudantes da disciplina ministrada por mim, conforme mensagem enviada por email, do qual extrai o seguinte trecho: “[...] tomei uma decisão pensando nas situações futuras que isso iria ter e resolvi dar mais uma chance e os aprovei. Você deve estar chateada comigo, mas tem certas decisões que precisamos fazer para que o retorno não seja maior”. Tal atitude da coordenadora provocou em mim desconforto e sentimento de desrespeito à minha condição de profissional, evidenciou a sua submissão à lógica econômica e a total falta de clareza do seu papel como educadora. É sabido que para a construção do TCC a autoria é um

elemento essencial, que perpassa por questões éticas, cognitivas e comportamentais, dentre outras. Naquele semestre, com mais de trezentos alunos distribuídos em oito turmas, ao final nove foram reprovados na disciplina. Desde o ano de 2006 eu lecionava esse componente curricular, totalizando até o ano de 2010 cinco anos como titular dessa matéria, nos cursos já citados.

A ação desastrosa e absurda dessa coordenadora evidenciou a total ausência de ética e uma postura altamente inadequada que só faz contribuir para a *coisificação* do professor, fato que nos leva a uma constatação axiológica: o que importa é a manutenção do aluno-cliente. Sentindo-me bastante ferida, ofendida e invadida na minha autonomia docente, relatei o caso ao Reitor e aos meus colegas professores, deixando claro que situações dessa natureza são inaceitáveis.

Esse episódio, num momento em que cursava a disciplina Docência Universitária, em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, contribuiu para que eu assumisse a gestão do meu protagonismo docente (imediatamente solicitei meu desligamento da instituição) e esboçasse meu desejo de pesquisar sobre esse tema no mestrado. A partir dessa lamentável situação, alguns questionamentos afloraram em mim: por que casos como esse acontecem e os meus colegas professores não se manifestam? Como o docente deve se posicionar diante de tal situação? O que os impede de assumir uma postura? Qual a implicação em se posicionar? Qual a implicação em não se posicionar? O que dizer aos alunos? Qual a implicação dessa atitude para a formação desses alunos?

Corroborando com Freire (2011, p. 67), compreendo que dizer que “não há o que fazer é o discurso acomodado que não podemos aceitar”. Ali, entendi que era preciso pensar além do arco íris (como no filme *O Mágico de Oz*). Todavia, esta situação acabou mostrando-me um arco íris de possibilidades que a cada dia novas cores surgem, novos tons, novos sabores/dissabores, novas situações/realidades/reflexões, mas, acima de tudo, novos encantamentos oportunizados por novas leituras, novos olhares, novos horizontes a percorrer nesta real e, ao mesmo tempo, nesta mágica “experiência que faz parte da travessia em busca do arco íris”. (FANTIN, 2011, p. 321).

Essa atitude que tomei diante desse episódio e as reflexões e os questionamentos que fiz após esse incidente, certamente não se deu através de um ato isolado, mas sim, tais circunstâncias tem relação com a minha história de vida que, a despeito da existência de contradições, construções e reconstruções, foi

permeada por situações potencializadoras da autonomia, como ilustra os trechos dessa minha história apresentados a seguir.

Nasci em Livramento de Nossa Senhora – Bahia, cidade distante cerca de 750 km da capital. O nascimento foi em Livramento, mas gosto de frisar que sou filha da cidade de Dom Basílio, onde sempre morei até os meus 20 anos de idade. Tive uma infância feliz, sempre rodeada por muitos primos e amigos, cuja relação era guiada pelo companheirismo, amabilidade, carinho, amizade, brincadeiras que promoviam o encontro coletivo das crianças e o desejo de estarmos juntos, brincando, construindo, criando e aprendendo coisas novas. No campo familiar, sou a mais velha entre os meus três irmãos por parte de pai e mãe. Porém, tenho mais quatro irmãos do casamento anterior de meu pai, totalizando sete irmãos. De família grande e tradicional da cidade de Livramento (Família Cambuí – sobrenome que herdei do meu pai) e da família Pereira, em Dom Basílio (sobrenome que herdei de minha mãe), aprendi desde cedo a assumir responsabilidades, fruto da formação que meus pais me deram: estudo, em primeiro lugar, e trabalho.

Da minha infância querida, trago boas e significativas recordações, como as reuniões na Casa Paroquial todas as sextas-feiras, momento em que os jovens da cidade se encontravam para discutir, coletivamente, assuntos relacionados à educação, aos problemas sociais, econômicos e religiosos daquela época. O Padre *Dario de Romedis* era o sacerdote responsável pela nossa Igreja, cativando a todos com seu jeito simples, muito dinâmico e sempre de alto astral. Desse período, tenho viva na memória as discussões calorosas que tínhamos, promovendo a todos que participavam a capacidade de ouvir o outro, de se expressar, de buscar soluções para os problemas que estavam em pautas. Assim, era dessa forma que sair da infância e, na adolescência, continuei envolvida com esse processo de crescimento coletivo junto aos jovens da minha cidade.

Como recordar é viver, não posso deixar de registrar, também, as serenatas que faziam parte da cultura local da minha cidade, na década de 1980. José Queiroz, primo erudito que comandava as serenatas ao som do seu violão, que fazia das noites da pacata Dom Basílio uma alegria só, especialmente quando cantávamos a música “E o destino desfolhou”, do saudoso Carlos Galhardo. Parodiando essa música, era “assim que o nosso amor traduzia, em felicidade e afeição”. Era assim que nos divertíamos, com empolgação, com respeito ao próximo.

Cresci com foco nos estudos e acompanhando as diversas atividades laborais que meus pais se desdobravam naquela época. Ele, que além dos cuidados com a lavoura como homem do campo, gerenciava brilhantemente a produção de cebola, manga, maracujá, milho e feijão nas terras da família, nas horas vagas, era dono de um pequeno comércio. Foi Vereador e, ainda, por vários anos, Delegado de Polícia da cidade, paixão que acabou esperando que um filho seu se formasse advogado, hoje realizado por um dos meus irmãos e agora, pela minha filha. Minha mãe, profissional da área de educação, foi professora primária e secundária, além de Diretora do Colégio Padre Manoel Olímpio, onde cursei o meu Ensino Médio, na época, 2º grau. Tanto eu quanto os meus irmãos sempre recebemos incentivos incalculáveis por parte dos meus pais para valorizarmos os estudos e tudo que pudesse contribuir para o nosso crescimento como pessoa, embora a minha mãe tenho cursado até o 2º grau – hoje ensino médio, e o meu pai tenha concluído apenas o Ensino Fundamental I.

Ainda, tive o privilégio em ter sido aluna da minha mãe, na disciplina História do Brasil e, talvez por isso, eu até hoje goste tanto dessa matéria. Vendo a forma com que ela cuidava dos seus afazeres como Professora e gestora escolar, me envolvi bastante com os assuntos da área educacional, colaborando quando ela solicitava ajuda. Foi por causa dessa realidade que me recordo de uma pergunta feita pelo meu Professor de Ciência Política no primeiro dia de aula de graduação, quando relatava os impactos da Lei 5.692/71 na educação brasileira. Abrindo essa questão para uma turma de cinquenta alunos, eu prontamente levantei a mão e respondi, para surpresa do professor que me perguntou. Como sabe tão bem sobre essa lei? Eu respondi: cresci ouvindo minha mãe falar sobre ela, professor.

Durante o período em que cursei o Ensino médio, fiz um estágio no BANE – Banco do Estado da Bahia, com sede na cidade de Dom Basílio. Paralelamente a esse trabalho, mantinha uma pequena loja de roupas e artigos para casa, em geral. Essas atividades exigiam de mim uma responsabilidade diante dos estudos e das atividades profissionais, que começaram bem cedo. Ainda, lembro-me da experiência que vivi – eu e meus irmãos, vendendo verduras, frutas e rosas de porta em porta, produção da família mesmo – cuja função dada por minha mãe tinha a intenção de percebermos, desde cedo, o valor das coisas e a responsabilidade que devemos ter como pessoas perante aos outros e a nós mesmos.

Após a conclusão do ensino médio – onde cursei o Magistério e morando cerca de 700 km distantes da capital – Salvador, meus pais não mediram esforços para que eu e meus irmãos pudéssemos continuar os estudos, cujos dizeres do meu pai até hoje tenho lembrança: *é preciso estudar para ser alguém na vida, minha filha*. Cursei a graduação em Relações Internacionais e, já no primeiro semestre do curso, fui eleita à líder da turma, oportunidade que me fez entender ainda mais este nível de ensino, a partir das reuniões com o coordenador do curso e gestores da faculdade que aconteciam com certa frequência. Desse modo, fui me apaixonando ainda mais pela educação superior e compreendi que ali, na universidade, é um momento ímpar da formação do ser humano: que profissional pretendo ser, eis a pergunta que não queria calar. Ainda no primeiro semestre da graduação, fui convidada para trabalhar numa instituição de ensino superior de grande porte na cidade de Salvador. Foi assim, durante a minha graduação e, principalmente, após realizar o estágio curricular em docência universitária nos dois últimos semestres é que tive a convicção que queria ser Professora e, para isso, era preciso investir na minha formação. Durante o estágio, realizei atividades docentes em duas disciplinas (Metodologia Científica e Ciência Política e Teoria Geral do Estado) no curso de Direito em uma instituição particular, em Salvador. Com essa possibilidade do estágio, abracei essa oportunidade com muita dedicação, responsabilidade e entusiasmo. Ao término do estágio, fui convidada pelo professor titular das disciplinas que estagiei para seguir com ele por mais tempo, num processo que ele mesmo denominou de “professora em formação”. Continuei por um ano vivenciando diariamente essa experiência na docência universitária, experiência muito enriquecedora pra mim, tanto intelectual quanto profissionalmente.

A docência, na verdade, era o que fazia os meus olhos brilharem com mais intensidade e o meu coração bater mais forte. Entretanto, isso só não bastava - era preciso continuar investindo na minha formação e foi assim que decidi cursar uma Pós-graduação na área de educação. Foi percebendo o avanço do advento das novas tecnologias e como defensora do uso da tecnologia no ambiente escolar (temática que culminou no trabalho monográfico da Pós em Novas Tecnologias na Educação), resolvi me matricular no curso de Ensino à Distância – EAD, na modalidade semipresencial com duração de treze meses, distribuídos numa carga horária de 480 h\a, oferecido pela Escola Superior aberta do Brasil – ESAB, com

sede no estado do Espírito Santo, modalidade esta que ainda era uma novidade, naquele ano de 2006.

Paralelamente aos estudos na graduação, eu trabalhava numa instituição de educação superior privada, primeiro como Auxiliar acadêmica, depois como Coordenadora adjunta do Núcleo Acadêmico, em seguida, como Gerente do Núcleo de Apoio ao Docente – NAD e, por fim, como professora. Confesso que lecionando, encontrei o meu lugar no mundo.

Provocada pelo desejo de investir cada vez mais na minha formação pedagógica, especialmente após esse triste acontecimento, comecei a cursar, como aluna especial, a disciplina Docência universitária na contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos, neste conceituado Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Escolhi essa disciplina porque eu pensava muito na formação específica do docente universitário, tão necessária para uma atuação docente autônoma, considerando a complexidade que envolve essa profissão.

Ainda no ano de 2010, tive a felicidade de me tornar membro do conceituado Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP, vinculado a este Programa de Pós-graduação. Certamente, após o ingresso nesse grupo, pude compreender melhor que a autonomia se constrói no encontro, na interação com os pares, na troca de saberes, na coletividade.

Em 2012, ingressei como aluna regular no mestrado. As diversas atividades promovidas pela Linha II deste conceituado programa de pós-graduação, além dos encontros semanais do grupo de pesquisa DUFOP e das produções acadêmicas em diversos congressos no Brasil e no exterior têm me proporcionado um conhecimento abrangente dessa profissão tão complexa e necessária para a sociedade, em geral.

Entre 2011 a 2013, exerci os cargos de Diretora Acadêmica, Diretora de Planejamento e Diretora Geral em algumas faculdades particulares no interior da Bahia (Valença e Ipiaú), além do cargo de Pesquisadora Institucional em uma faculdade particular em Salvador.

Tais aspectos acima relacionados fazem parte de uma imensa teia que vem sendo construída ao longo da minha vida estudantil e profissional, contribuindo, dessa forma, para o nosso interesse em pesquisar a autonomia docente na educação superior. Essa pesquisa me ajudou a ressignificar o próprio conceito de autonomia, a partir das experiências e vivências aqui relatadas, ratificando aquilo

que Boaventura de Sousa Santos tão bem nos diz, que “todo conhecimento é autoconhecimento”. (SANTOS, 2010, p.3).

Diante desse cenário brevemente apresentado, é fato que estamos vivendo numa época de contradições e conflitos, no qual homens e mulheres se veem diante de cenários autoritários e violentos, situações que favorecem a manutenção da heteronomia nas ações dos indivíduos. Pensar naquilo que estamos fazendo pode ajudar a entender mais sobre essa crise de valores na sociedade, e vemos na educação um caminho importante e capaz de provocar mudanças e oferecer condições para enfrentarmos uma realidade tão contraditória como essa que estamos vivendo.

Capítulo II

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma sistematização de contribuições teóricas de diversos autores acerca dos conceitos-chave para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: a concepção de docência universitária e a concepção de autonomia docente.

2.1 CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

Vivemos num mundo de grande imprevisibilidade em todos os setores da sociedade, especialmente no campo educacional. Tais mudanças e transformações foram e vem sendo oportunizadas pelo avanço tecnológico, pela industrialização da produção que transforma conhecimento científico em tecnologia - criando novos ambientes humanos e destruindo os antigos, pela produção do conhecimento cada vez mais intenso, infinito e aproximadamente exato, como também pela era de incertezas que estamos vivenciando nos últimos anos, principalmente a partir do final do século XX que, segundo Morin (2011, p. 69) trata-se de um século que “descobriu a perda do futuro”. São ondas e ondas que nos dá a sensação de não haver uma ilha segura e, porque não, estável.

Bauman (2009) afirma que quando se patina sobre um gelo fino, a segurança está na velocidade. Na vida líquida moderna, os fatos e acontecimentos mudam tão depressa que é praticamente impossível compreender a origem e a evolução dos acontecimentos. Por isso, cada dia mais a sociedade requisita uma força de trabalho qualificada, treinada e adaptável a esse interminável mundo de mudanças, cujo processo pode ser denominado como “destruição criativa”. Significa dizer que na vida líquida a riqueza dos seres humanos estar no conhecimento que estes têm e não na riqueza de um bem.

Desse modo, os desafios parecem se multiplicar dia após dia, contribuindo para a consolidação e ampliação de um ambiente instável, líquido e fluído que, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 2007, p.24), ou seja, esse redemoinho de inovações, de competições e turbulências contribui ferozmente para a *indivíduoação* dos seres humanos, acelerando o próprio ritmo de vida das pessoas e gerando novas formas de poder entre elas. Todavia, é sabido que este cenário acaba provocando nas pessoas alguns sentimentos, como: espanto, medo,

aflição e insegurança e, assim, se isso é verdade, os profissionais não podem ficar de braços cruzados esperando por tempestades mais brandas, unicamente por não estarem preparados para o inesperado, já que a vida não se passa a limpo. Se o futuro é incerto, precisamos situar-nos nesta incerteza. Mudaram o trabalho, a família e os valores que, na sociedade atual, parecem viver constantemente em crise. Para Alarcão (2014, p. 3), “é em tempos de crise, como o que hoje vivemos, que mais precisamos de pensamento e de ação”.

Neste cenário complexo e de muitas incertezas, pensar a docência como profissão significa dizer que não basta apenas acumular conhecimentos como muitos a entendem, mas sim, torna-se crucial compreender que vai muito além da aquisição de conhecimentos. Para Dias Sobrinho (2009, p.25), a docência na universidade precisa “desenvolver as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida”. Por isso, uma das grandes preocupações atuais em torno da docência universitária diz respeito à sua formação para o ato de ensinar, justamente pela lacuna na formação desse docente que não recebe uma formação didático-pedagógica específica para o ato de ensinar. Contudo, o surgimento da docência se deu com a criação dos cursos superiores e a necessidade de qualificar as pessoas para o exercício de uma profissão que era conduzida por profissionais experientes na sua prática laboral e, automaticamente, saberiam ensinar, ou seja, saberiam expor seus conhecimentos e mostrar, na prática, como aquela ação deveria ser feita. São profissionais com formação técnica, mas não na área pedagógica em que lecionam, a exemplo dos engenheiros, advogados, médicos, contadores, jornalistas, dentre outros.

Com efeito, tal carência na formação do docente universitário ganha respaldo na legislação vigente, enfatizando que não é mencionado a necessidade do conhecimento didático-pedagógico. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 sugere que para lecionar na educação superior faz-se necessário apenas uma pós-graduação, citando como preferência os programas de mestrado e doutorado. Assim, a preparação para o exercício do magistério superior deverá ser em nível de pós-graduação, dando prioridade aos cursos *stricto sensu* - mestrado e doutorado. Esse artigo ainda traz em seu parágrafo único a indicação de que o notório saber, que seja reconhecido por

universidade que tenha o curso de doutorado numa área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico.

No entanto, como há uma pequena parcela de docentes com tais titulações, algumas instituições oferecem disciplinas como Metodologia de Ensino Superior que poderiam sanar 'a falta de formação pedagógica'. Os conhecimentos didáticos não são considerados relevantes para uma boa parte do corpo docente, independente da instituição em que trabalhem. (MELO, 2010, p. 45).

Autores como Vidal (2002), Fernandes (2001), Carneiro (2006) e Pimenta; Anastasiou (2008) discordam dessa visão equivocada em relação a essa questão, quando sinalizam em suas produções acadêmicas “que é senso comum à concepção de que o docente do ensino superior deve dominar o conteúdo técnico para reunir em si condições de exercer a docência”. E acrescenta, ainda que “o ensinar é visto, então, como ‘dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula’”. (MELO, 2010, p.46)

Todavia, foi a partir de 1980 que a discussão em torno da docência universitária ganhou forças, tanto nacional quanto internacionalmente, trazendo à tona a desmistificação de que o professor é o grande detentor do “saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 13).

Historicamente, a formação para a docência universitária constituiu-se como atividade menor.

Acreditava-se, como ainda hoje há quem acredite, que ‘quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar’, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor. Essa preparação, posteriormente, voltou-se para formação do professor-pesquisador em virtude da proximidade crescente das universidades com o modelo humboldtiano voltado para produção de conhecimentos. Assim, o aspecto pedagógico, na preparação de professores universitários, continuou a ser negligenciado. Em consequência da ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação e produtividade e qualidade docente acabaram por se concentrar na produção acadêmica. Dessa forma, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico. (MASETTO, 1998, p.11; PACHANE; FERREIRA, 2010 citado por BERALDO, 2012, p. 30)

Esses estudos sinalizam a importância de compreendermos melhor a complexidade que envolve a docência universitária no século XXI que, de maneira especial, vem caminhando para alcançar à sua legitimidade. Uma pedagogia para a

autonomia, no que diz respeito ao professor, contribui para reforçar as suas competências, na medida em que lhe exige o exercício de novas responsabilidades e funções, nomeadamente relativas ao desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno.

O que implica a necessidade de investimento numa práxis pedagógica criadora – ou revolucionária, expressões essas que são usadas por Lefebvre (1979) e por Vázquez (1977). Nesse sentido, a produção ou autocriação do “próprio homem [...] é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 247).

E, por se tratar de uma “profissão” tão complexa que requer além do domínio científico do conteúdo, a adoção de posturas éticas e políticas no desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente autônomas, a autonomia surge neste contexto como um elemento de fundamental importância para os profissionais que formam pessoas, justamente pela complexidade e variedade de saberes e práticas que esta profissão requer, oferecendo situações inusitadas que provocam sentimentos diversos, como: tristezas, alegrias, dúvidas, medo, prazer, sofrimento, dentre outros aspectos tão singulares que envolvem a docência universitária.

2.2 CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA

Autonomia origina-se do grego e significa autogoverno, governar a si próprio. Trata-se da junção de dois elementos, que são: autós e nómos, sendo que o primeiro elemento “significa (eu) mesmo, (tu) mesmo, ele (mesmo), si (mesmo), começando a partir do século XIX a aparecer o antepositivo ‘auto’, e o segundo elemento nómos um pospositivo, que significa o que é de lei e de direito”. (JESUS, 2004, p. 45). Assim, autonomia é o poder de dar a si a própria lei, contudo, não devemos entender este poder como algo absoluto e ilimitado, como também, não devemos relacionar autonomia com autossuficiência, pois a autonomia supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se, tendo em conta as necessidades dos outros, o bem comum, e não de forma egoísta.

O Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007, p. 111), traz a definição de autonomia proferida por Kant, a qual se refere à “independência da vontade em

relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com a lei própria, que é a da razão”. Entretanto, genericamente, “fala-se hoje em ‘princípio autônomo’, no sentido de um princípio que tenha em si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação” (Id., 2007, p.111). Na perspectiva de Kant, conforme Abbagnano (2007), a autonomia como uma possibilidade universal, inerente ao ser humano, afirma o que é próprio do homem, enquanto a heteronomia nega essa propriedade do humano.

Reichert; Wagner (2007) afirmam que no senso comum a autonomia é definida como independência, liberdade total ou autogoverno. Vale ressaltar que a autonomia vem sendo vista como uma condição de extrema importância para aqueles que querem se inserir e se manter no mercado de trabalho de um modo, em geral. No campo empresarial, a autonomia é sinônimo de independência, de iniciativa, resolução de problemas por meio de soluções rápidas e inteligentes. Já no que diz respeito:

Ao âmbito social e político, o tema da autonomia emergiu ao longo da última metade do século XIX, particularmente na Comuna de Paris (1871) e, durante as primeiras décadas do século XX, transformou-se na bandeira de luta de diferentes movimentos operários, dentre os quais destaquem-se: a formação dos comitês de fábrica quando da realização da Revolução Russa (1917); as experiências de coletivização de empresas agrícolas e industriais durante a Revolução Espanhola (1936/1939); as comunidades de trabalho na França em 1945, cujo principal lema era obter a cultura e a formação no seio da empresa, considerados tão importantes quanto obter a própria remuneração; a experiência implementada pela Iugoslávia desde 1951, por iniciativa do próprio estado e o movimento autônomo de trabalhadores na Polônia dos anos 1970; as experiências de coletivização da economia na Argélia nos anos 1960; os conselhos de fábrica da Itália nos anos 1920, quando após uma onda de greves os trabalhadores assumiram o controle das fábricas e constituíram em cada uma delas um conselho que assumiu a direção técnica e administrativa. (MARTINS, 2002, p.27)

Castoriadis (1991, p.130) ressalta que “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva”. Diversos autores definem autonomia em áreas de conhecimento distintas. Na Sociologia é concebida como “poder de um grupo, especialmente de um grupo político, de se organizar e de administrar a si mesmo pelo menos sobre certas condições e dentro de alguns limites”. (SPRENGER, 2004, p. 32).

No Direito, que é a área do saber que busca, pelas leis, regular a sociedade “para que todos possam viver em harmonia, os textos são prescritivos; há uma definição e uma prescrição sobre a autonomia da vontade” que se refere a:

ao princípio jurídico em virtude do qual o autor de um ato jurídico tem a faculdade de fazê-lo livremente e de determinar seu conteúdo e seus efeitos desde que sejam respeitadas as leis relativas à ordem e aos bons costumes. (SPRENGER, 2004 *apud* MELO, 2010, p.20)

Na área da Psicologia, autores como Reichert; Wagner (2007, p. 49) nos ajudam a entender a definição de autonomia nessa área do conhecimento, afirmando que se trata da “capacidade do sujeito decidir e agir por si mesmo, com o pressuposto de que o desenvolvimento e a aquisição desta habilidade sofrem influência do contexto em que o jovem está inserido”. Desse modo, corroboramos com esses autores quando nos apresenta tais definições, tanto a nível social como histórico, mostrando-nos que tal conceito se adapta em contextos diversos, o que pode ser observado quando vemos que as concepções mudam de acordo com a área e com o momento em que foram construídos.

No campo educacional, a temática da autonomia docente vem ganhando notoriedade e espaço nas discussões no universo acadêmico. Entretanto, como tantas outras palavras que adentram o espaço escolar, cristalizando-se e naturalizando-se em nossos discursos sem uma compreensão do seu sentido. Alarcão (2014, p. 17) reforça que:

Como habitualmente acontece, quando um âmbito de um conceito se expande, torna-se menos claro, mais opaco e mais idiossincrático. E assim, há hoje uma miríade de conceitos que gravitam à sua volta: *empowerment*, reforma, inovação, qualidade, formação, desenvolvimento profissional, descentralização.

Desse modo, devido ao uso indiscriminado deste termo, Contreras (2002, p. 23) faz um importante alerta, sugerindo muita atenção para não deixarmos que esta se torne uma palavra slogan, “que como tal se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente”.

Ao falarmos em autonomia, do que exatamente estamos falando? Será que o que eu considerava autonomia referia-se às mesmas concepções de meus colegas? Será que o que estávamos chamando de autonomia dizia respeito apenas circunscrita ao contexto da sala de aula? Em outras palavras, Bento (2014, p. 319)

nos interroga: “A que autonomia nos reportamos quando referimos autonomia no ensino – a autonomia das escolas, universidades e institutos, a autonomia dos seus professores ou a autonomia dos seus estudantes?

As concepções até então apresentadas tornam evidente que o conceito de autonomia está diretamente relacionado ao controle, à faculdade de um grupo ou indivíduo, ao direito, a uma faculdade do indivíduo e à administração de si. De tal modo que “implícita ou explicitamente, há a ideia de que o poder e a liberdade ligados à autonomia não são totais, e sim regidos por regras, leis e bons costumes”. (MELO, 2010, p. 20).

2.2.1 Concepções de desenvolvimento do juízo moral

Sabemos que um dos objetivos da educação é a necessidade de formar homens que sejam capazes de criar e não apenas repetir o que outras gerações já fizeram, homens que sejam inventores de boas ideias, descobridores de caminhos, criadores de soluções necessárias para o alcance de uma sociedade com que invista menos no individualismo e contribua mais com a coletividade/o agir em grupo. Nesse sentido, a educação visa formar mentes que estejam em plena condição de verificar, checar, avaliar, criticar e não concordar com tudo que a ela se propõe. Portanto, e para entender melhor essas necessidades, é de extrema importância à reflexão acerca da constituição do sujeito moral, na perspectiva de dois grandes teóricos que tão bem escreveram sobre isso. São eles: Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

2.2.1.1 Constituição do sujeito moral na visão de Jean Piaget

Em sua obra “O Juízo Moral da Criança”, escrita em 1932 quando ainda era jovem, Piaget discutiu a moralidade, concluindo que “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23) que, por sua vez, é construída na interação do sujeito com suas estruturas internas e com o outro. Para

caracterizar a maneira como a criança constituiu a moral, Piaget definiu três estágios (fases) a partir das observações feitas no método que ele denominou de “clínico”, que consistia em estudar o juízo moral e não os comportamentos ou os sentimentos morais. Ainda, este método buscou observar a criança em suas diversas atividades – tanto espontâneas quanto preparadas, a fim de discutir com elas suas atitudes, para posterior anotação e análise das hipóteses, desafiando-a através de intervenções adequadas (PIAGET, 1994).

Vale aqui frisar que o pensamento Kantiano teve grande repercussão nas Ciências Humanas nascidas no século XIX, em especial, a Psicologia. Nesta área, vemos que algumas questões “centrais ao desenvolvimento humano, tais como as relações entre impulso e desejo, consciência e regras, liberdade e responsabilidade, indivíduo e sociedade foram debatidas a partir dos pressupostos kantianos”. (HERNANDES, 2002, p.11). Como exemplo dessa influência, encontram-se documentados nos estudos de Piaget acerca do desenvolvimento da moralidade, os conceitos retomados de autonomia e de heteronomia.

Reconhecendo com Kant que o desenvolvimento moral é universal, Piaget dele se distancia ao considerar que mais do que ser regida por imperativos categóricos, a moralidade implica o desenvolvimento e construção das estruturas da consciência através da participação nas ações compartilhadas (cooperação) e da capacidade de considerar os pontos de vista alheios (descentração). Assim, enquanto para Kant o indivíduo é moralmente autônomo por seguir as leis morais regidas pela razão prática inerente ao ser humano, para Piaget é moralmente autônomo o indivíduo que, seguindo os princípios da cooperação, considera o ponto de vista alheio e é capaz de tomar decisões próprias frente às situações. Do mesmo modo, enquanto para Kant é heterônomo todo aquele que não segue as leis morais regidas pela razão prática (leis próprias ao humano), orientando-se segundo leis que não fazem parte de sua natureza, que não são suas, para Piaget a heteronomia é característica daqueles indivíduos que não dirigem suas próprias ações e decisões. (HERNANDES, 2002, p.11).

Na pesquisa que realizou, Piaget examinou as regras do jogo de bolinhas de gude, descobrindo através desta atividade humana que no decorrer do processo do juízo moral certamente existiam manifestações diversas de comportamento. Dessa forma, Piaget constatou “que a consciência e a prática da moral passam por fases que se sucedem e, que são construídas através das interações com o meio”. (AMARAL, 2010, p. 12), fases conhecidas como anomia, heteronomia e autonomia.

Piaget denominou de anomia a *primeira fase*, que é natural da criança pequena – ainda no egocentrismo (vai, em média, do nascimento a os três anos e meio de vida), fase muito caracterizada por uma desobediência normal devido à incapacidade da criança de praticar as regras coletivas. Tal constatação reforça essa característica, pois nessa fase de anomia a criança não consegue ainda perceber a existência de regras e normas e suas ações são determinadas por suas necessidades básicas, a exemplo do chorar quando está com fome para que possa ser alimentada. Piaget sustenta que é preciso superar a ilusão egocêntrica no processo de desenvolvimento e crescimento humano para, assim, passar a pertencer, efetivamente, a um mundo coordenador por relações recíprocas. “Essa compreensão do dever, do bem e do mal denota que a moral começa a compor o universo de valores da criança, o que caracteriza a passagem da fase da anomia para a fase da heteronomia”. (SANTIAGO, 2011, p.31).

A *segunda fase* Piaget denominou de heteronomia, pois aqui começa a surgir na criança certo interesse pelas atividades coletivas. Este estado é caracterizado pela dependência que a criança tem do adulto, que é a pessoa afetivamente significativa e que confere limites para seu comportamento e, por ver na pessoa do adulto alguém que passa confiança e que lhe é íntima, a criança entende que as normas e regras são vistas como algo sagrado e, por isso mesmo, é incontestável. Nesse sentido, entendemos que as leis reguladoras na moralidade heterônoma são vistas como exterior ao sujeito, a partir do momento que são impostas de forma coercitiva e não com o entendimento de que as ações carecem de uma análise consciente da realidade. Nesta fase do desenvolvimento moral da criança que vai, em média, dos quatro aos oito anos e meio de idade, o bem é visto como o cumprimento da ordem e o que é certo é a submissão da regra, “a qual não pode ser transgredida nem relativizada por interpretações flexíveis, levando à criança a obedecê-las por afeição pela pessoa que a estabeleceu ou por medo de punição”. (AMARAL, 2010, p.13).

Nesse sentido, podemos afirmar que a heteronomia é uma forma de regulação externa, cujas regras “prontas” são impostas e a lógica heterônoma proporciona o adestramento das condutas, visando moldar as consciências a serviço dos interesses sociais, principalmente os econômicos (OLIVEIRA, 2011). Assim, tudo que é imposto pelo adulto acaba sendo consentido pela criança.

Por fim, eis a *terceira fase*, nomeada de autonomia por Jean Piaget. A superação da moral heterônoma se dá por volta dos nove anos, momento em que a

criança dá início ao processo de modificação das suas concepções a respeito da moral, demonstrando mais autonomia, compreendida aqui como a capacidade de autorregulação moral e intelectual. Na fase da autonomia, os deveres são “cumpridos com consciência de sua necessidade e significação. O sujeito passa a dispor do domínio de princípios de valores morais, e com isso capacidade de realizar julgamentos lógicos. Este é, portanto, o mais alto grau de evolução moral”. (AMARAL, 2010, p.13).

Piaget explica como esse processo se desenvolve, cujo desenrolar leva-nos a inferir que no decorrer da trajetória escolar o professor sempre foi condicionado para a heteronomia, no contexto de suas relações pessoais e interpessoais. Portanto, bem sabemos que “ainda estão vivos no imaginário das pessoas os laços autoritários de mando e obediência passiva na nossa sociedade, marcada pela tradição escravocrata e fortemente hierarquizada”. (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 200). Embora Piaget não explique como acontece a passagem de uma fase a outra (ele mais as descreve), é possível perceber em suas observações a presença do fator biológico maturacional, realimentado constantemente pela ação. Contudo, em uma aproximação entre Kant e Piaget, pode-se destacar que a intencionalidade da ação moralmente boa não é um meio, e sim um fim em si mesma. Ou seja, o indivíduo não age pensando apenas em obter vantagens próprias - seja pelo receio de punição ou pela premiação.

A partir da descrição dos estágios de desenvolvimento moral definidos por Piaget, entendemos que a autonomia é um atributo social, construído no contexto social e relacional, resultante da dialética entre o pessoal e o social – em meio ao processo interacional, que deve considerar a história, as vivências e as experiências do indivíduo em contato com o seu meio social.

2.2.1.2 Constituição do sujeito moral na visão de Lawrence Kohlberg

Não nascemos morais, mas devemos nos tornar sujeitos morais. Construir a nossa personalidade moral significa investir no processo de descentração para superarmos o nosso egoísmo, tendo em vista o reconhecimento do outro como um outro-eu. O psicólogo norte americano Lawrence Kohlberg (1927-1987) definiu que o desenvolvimento do juízo moral é o desenvolvimento da noção de justiça. Desta

forma, o seu trabalho se dá em torno dessa virtude. Se agirmos por temor à punição ou por desejo de elogio é indicativo do estágio de heteronomia, resultado do comportamento infantil. Por outra via, guiar pela justiça é admitir um princípio ético superior na escala do aprimoramento moral. Segundo esse critério, Kohlberg estabeleceu três níveis de moralidade, sendo que em cada um desses níveis há dois estágios (seis ao todo), com a finalidade de avaliar o amadurecimento moral do indivíduo desde a infância até a idade adulta. O legado de Kohlberg traz como destaque a concentração “na utilização de dilemas morais mais complexos do que os dilemas piagetianos, bem como por superar a dicotomia heteronomia-autonomia ao propor os conceitos de *estágio pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*”. (SANTIAGO, 2011, p. 32, grifo nosso).

O nível *pré-convencional* é caracterizado pela moral heterônoma, cuja perspectiva sócio moral prevalece através do ponto de vista egocêntrico. À medida que se socializa, são reconhecidos os interesses dos outros, mas ainda prevalece o individualismo.

Quanto ao nível *convencional*, aqui é superada a fase anterior, na medida em que é valorizado o reconhecimento do outro em campos cada vez mais ampliados (grupo, família, nação). O que é predominante neste nível são as expectativas “interpessoais e, em estágio mais avançado, as relações individuais são consideradas do ponto de vista do sistema, das instituições, das leis que garantem a manutenção da ordem na sociedade”. (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 221).

E, por último, o nível *pós-convencional*, sendo este o mais alto nível onde poucas pessoas são capazes de atingi-lo. Kohlberg entende que os heróis, os santos e os ativistas são exemplos de pessoas que lutam por uma sociedade mais justa. São eles: Marthin Luther King, Mahatma Gandhi, Jesus Cristo, dentre outros. É perceptível neste nível o surgimento dos conflitos entre as regras e os sistemas, entre o direito e os princípios morais. Tal reflexão nos mostra que os valores morais servem para que a sociedade se humanize, com o intuito de manter a sua integridade para que possa se desenvolver, ou seja, refletir sobre os valores morais certamente nos ajudará para sermos pessoas melhores a cada dia. No entanto, isso só poderá acontecer se a autonomia na capacidade de valorar for preservada e não

quando valores impostos forem colocados a serviço da exploração e da manutenção de privilégios de uma pessoa ou um grupo sobre outro(s).

A autonomia se configura num contexto de relações entre eu/eu e o eu/outro. Contudo, isso não é sinônimo de indivíduos independentes, já que a autonomia é um conceito relacional, ou seja, eu não sou independente porque eu sou dependente de alguém ou de alguma coisa, pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. Diante disso e buscando contextualizar com o objeto de estudo aqui pesquisado, imaginamos que o professor, em especial o docente universitário, pode encontrar dificuldades para exercer a autonomia – onde, por muitas vezes, esta pode estar sendo exercida de forma individual apenas. Por isso, é importante manter firme em razão da discussão da autonomia e da cidadania nos cursos superiores e de formação de professores na universidade, cujo movimento e experiências nos mostram que “são mais valorizados e considerados importantes os aspectos que confirmam e mantêm a esfera das carências, das necessidades, da dependência, da heteronomia” (COÊLHO, 2006, p. 49). E é contra isso que temos que lutar, diariamente.

2.2.2 Concepções de autonomia docente

A autonomia é um elemento fundamental na compreensão do papel profissional, pois refletir sobre a autonomia docente é pensar na docência como profissão.

Tomamos os dizeres de Jiménez Raya; Lamb; Vieira (2007, p. 1) a construção da autonomia docente deve levar em consideração os interesses coletivos em prol de uma educação mais humanista e democrática, resultando no desenvolvimento da autodeterminação e da consciência da responsabilidade social da profissão docente. Cabe dizer, então, que entender a autonomia como um processo em que cada indivíduo faz sozinho o que quer contribui decisivamente para a desprofissionalização da profissão docente, já que fazer o que quer de forma isolada, sem compreender as consequências e repercussões de seus atos e sem responder a ninguém por eles desqualifica qualquer profissão, neste caso, a docência universitária.

Na área da Educação, a autonomia vem crescendo em importância, passando a ser vista como um objetivo a ser alcançado tanto pelos docentes quanto pelos discentes, especialmente, possibilitando o crescimento, o desenvolvimento e o constante aprimoramento no decorrer do processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, cuja relação entre a autonomia do aluno e a autonomia docente apresenta como um “assunto actual e da maior pertinência”. (CARDOSO *et al*, 1996, p. 69), acrescentando ainda que “é impossível que um professor incapaz de viver, ele próprio, uma experiência de investigação autêntica chegue a poder promover e garantir um trabalho de investigação correcto com os alunos”. (*Id.*, *et al*, 1996, p. 70).

Conforme Little (1995, *apud* MELO, 2010, p. 27):

Os professores bem sucedidos são sempre os autônomos, no sentido de terem um forte senso de responsabilidade pessoal pelo ensino, exercitado pela reflexão contínua e análise do grau mais alto de controle cognitivo e afetivo do processo de ensino e explorar a liberdade que a autonomia [docente] lhe confere.

Percebe-se que termos como responsabilidade, capacidade e controle são empregados pela autora para explicitar o que vem a ser um professor bem sucedido. Outra vertente de autonomia é apresentada pela autora quando sugere que o professor autônomo é aquele que sabe orientar usando mecanismos de ação como o diálogo, tendo consciência que a natureza de suas atividades no exercício da sua prática pedagógica influencia diretamente a autonomia do aluno.

Para Smith (2005), a autonomia docente deve ser vista como se o professor fosse um aprendiz. Segundo este autor, como “aprendizes podemos ter consciência do desenvolvimento da autonomia, nos tornarmos mais reflexivos e mais autônomos”. (MELO, 2010, p. 27). Desse modo, a autonomia docente encontra-se diretamente relacionada à autonomia discente, segundo teóricos como Smith; Erdogan (2007); Melo (2010) e Alarcão (1996).

Portanto, para formar cidadãos capazes de pensamento autônomo, que sejam indivíduos preparados para lidar com a complexidade da realidade atual de modo ético e protagonista e, ainda, que os mesmos estejam preparados para aprender a aprender, para lutar, eticamente, por uma posição no mercado de trabalho reforça o nosso entendimento em relação ao grau de importância que o professor exerce na formação desses (futuros) profissionais.

2.2.2.1 A autonomia ilusória

Contreras (2002, p. 90) apresenta uma maneira matizada e complexa em relação à autonomia profissional, chamando atenção para o que ele definiu de ‘autonomia ilusória’, tendo o professor como profissional técnico (ou Especialista Técnico), cujas ações são permeadas pelo modelo dominante, que é o da racionalidade técnica – cuja ideia básica consiste na “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Todavia, é “instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados”. (Id., p. 90-91). Assim, a autonomia ilusória se configura pelo tipo de professor que apresenta uma preocupação maior pelo rigor, em detrimento da relevância, justamente por não estar preocupado no desenvolvimento de uma visão global da situação, mas sim, na limitação da bagagem em relação ao conhecimento que possui.

A crítica feita por Contreras (2002) a esse tipo de profissional reforça nosso entendimento que a prática docente não pode ser exercida de forma unilateral, impositiva e inquestionável, muito pelo contrário, tal prática se constrói com base no diálogo e no respeito mútuo no contexto das relações. Portanto, o ‘*expert infalível*’ – nome denominado por Elliott (1991, apud CONTRERAS, 2002, p. 101), exerce uma autonomia enganosa, amparados no exercício de uma prática reprodutiva e não criativa, “dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam o seu trabalho”. Assim, as competências associadas a uma prática autônoma ficam restringidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas e não questionadas, tão pouco contextualizadas. Em resumo, o professor como profissional técnico apresenta, como competência profissional, “o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos”. (Id., p. 192).

Como concepção de atuação profissional do professor, o modelo da racionalidade técnica mostra a insuficiência para resolver tudo aquilo que não pode ser interpretado, devido a rigidez definida pelo positivismo. Por outro lado, os aspectos da prática que tem a ver com os dilemas, os medos, as tensões, os desafios e todas as situações de conflito que não se podem mensurar ou quantificar requer o domínio de outras capacidades humanas que necessariamente precisam ser apreendidas e não desprezadas ou abandonadas.

No que diz respeito à concepção de autonomia profissional do professor como especialista técnico, Contreras (2002, p. 192) esclarece que a autonomia é vista “como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia Ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza”.

Por isso e por toda a complexidade que tal situação envolve, “é exatamente ali aonde as regras técnicas não chegam que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência”. (BROWN, 1983 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 105), como veremos na seção seguinte, quando abordaremos a base reflexiva da atuação profissional de professores.

2.2.2.2 A autonomia como construção e emancipação

A ideia de autonomia como construção e emancipação está ancorada nas lacunas deixadas pela racionalidade técnica e pela insuficiência de argumentação do professor como profissional reflexivo, cujo termo reflexão acabou se “transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo” que, segundo Contreras (2002, p. 135), este uso indiscriminado ganhou forma a partir da publicação da obra de Schön, que

Ao ser estendido o sentido do termo em sua acepção mais habitual, como pensamento não rotineiro, qualquer processo que suponha o pensar com dedicação seria reflexão. Por isso, sem maiores precisões, fica vazio de sentido chamar qualquer concepção de professores de ‘reflexiva’. (SMYTH, 1992 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 136).

Portanto, torna-se necessário determinadas qualidades na reflexão dos professores, que requer um pensar bem mais complexo. Desse modo, surge a figura do professor como Intelectual crítico, sendo este um profissional capaz de participar de forma atuante e decidida para descobrir aquilo que está oculto, mesmo quando o fenômeno apresenta como natural. A prática de ensino não pode ficar presa em pretensões e experiências duvidosas.

Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência. (Id., p. 185).

A autonomia profissional como construção ou emancipação deve ser apoiada em um processo de sensibilidade moral do docente, capaz de reconhecer seus próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Reconhecimento este que acontece não de forma espontânea, mas trilhado de forma auto exigente e, porque não, trabalhosa e, ainda, tampouco imposto ou “dogmaticamente estabelecido mediante verdades *já* libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade”. (Id., 186). Enquanto o professor reflexivo defende uma concepção de autonomia profissional como responsabilidade moral individual, o professor como intelectual crítico a concebe como um processo de construção coletiva, capaz de transformar as condições institucionais e sociais do ensino.

Assim, a autonomia, no contexto da prática de ensino, “deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”. (CONTRERAS, 2002, p. 191). Com isso, esperamos, de fato, que os discursos pedagógicos possam contribuir para a formação de professores verdadeiramente autônomos, que se tornem autônomos e que formem alunos também autônomos.

2.2.2.3 Princípios da autonomia profissional de professores

Os três modelos de professores discutidos anteriormente apresentam situações diversas que dão pistas para uma interpretação diferente sobre cada modelo: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Desse modo, Contreras (2002, p. 191) afirma que:

Cada um entende de modo diferente de onde procedem os valores educativos e os compromissos morais, a relação existente entre a prática pedagógica e suas finalidades e as vinculações entre a prática e as exigências e condições de seu contexto social. Cada concepção entende de maneira diferente as competências que a prática exige, por isso estabelece exigências também diferentes sobre quais deveriam ser os âmbitos de decisão e responsabilidade dos professores.

Nota-se, com isso, que cada posição denota uma autonomia profissional ou até mesmo um jeito diferente de encarar tal questão, considerando que a condução

dada na resolução das relações entre a prática, suas finalidades, seu contexto e as exigências expostas resultam no significado que cada um desses modelos oportuniza. Vale salientar que cada modelo oferece benefícios e constrangimentos na tentativa de propor uma visão de autonomia de professores que seja convincente, a partir dos diferentes significados de cada concepção de professor.

Na tentativa de superar as limitações desveladas em cada modelo, Contreras (2002, p. 193) apresenta uma “visão mais convincente” de argumentos sólidos como base para a autonomia de professores, cuja intenção não é, a partir desse contexto, “o de mostrar as limitações e insatisfações das diversas perspectivas, mas sim, os elementos por meio dos quais deveria embasar-se uma visão da autonomia que não seja simplista”.

Contudo, não se trata de resolver, a partir de alguns princípios, uma definição autoexplicativa para a questão aqui posta, porém, deve ser vista por todos como uma forma de perceber a autonomia “como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”.(Id., 2002, p. 193). Tal percurso mostrará como esses princípios se entrelaçam entre si.

- a) *A autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa:* a reivindicação da autonomia não deve ser vista apenas como uma exigência trabalhista, visando o bem dos funcionários. Mas também, essa deve acontecer pelo bem da própria educação. Se analisarmos a proletarização do ensino, baseada nos estudos da proletarização em geral, indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si. Na visão de Contreras (2002), a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e o próprio processo de intensificação conduzem à perda de autonomia, que contribuirá para o processo de desumanização no trabalho. Portanto, a reivindicação trabalhista do ensino encontra-se dirigida à autonomia como forma de praticar uma profissão que dignifica o trabalho, dotando-o de significado, de vontade e de intenção criadora.
- b) *A autonomia como qualidade da relação profissional:* neste ponto, devemos reconhecer que a exigência da autonomia profissional deve se dar pela necessidade educativa, já que “ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de

aula”, segundo Contreras (2002, p. 195). O que é preciso ter clareza aqui é que a autonomia não pode ser analisada por uma perspectiva individualista ou até mesmo psicologista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. Assim como os valores morais, a autonomia não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício constante entre processos e situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente, construindo sua identidade ética. Exercer a autonomia significa dizer que estamos constantemente vinculados e conectados com as pessoas com as quais estão ao nosso redor, com as pessoas em que trabalhamos. Portanto, não existe um padrão fixo de atuação.

- c) *A autonomia como distanciamento crítico*: a autonomia deve ser entendida e construída a partir da interação com a comunidade. Enquanto significado de um processo de busca e construção permanente, é essencial que essa busca contínua esteja alimentada pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as alimentam ou condicionam. Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados. Ou seja, não se trata apenas de tomar uma decisão independente que hoje se propõe como distanciamento autônomo, mas aquele tipo de juízo e decisão que tenha por justificativa “um programa educativo e social baseado no desejo de que todos os cidadãos podem avançar em suas condições materiais e culturais para construir dignamente sua vida pessoal e participar na vida pública”, aqui especialmente incluída a educação. (CONTRERAS, 2002, p. 205).
- d) *A autonomia como consciência da parcialidade de si mesmo*: ter consciência da parcialidade e a necessidade de ampliar nossa compreensão e sensibilidade para com os outros, de entender outras necessidades e propósitos educativos ou outras formas pelas quais se realizam os mesmos, como parte do processo de construção da autonomia profissional, acaba se dirigindo a nós mesmos, ao processo de compreensão e construção pessoal, ao desenvolvimento de nossa autonomia como pessoas e não só como profissionais. O importante é compreender que embora o autoconhecimento nos remeta a nós mesmos, se realizando através da busca interior, ele também requer centralização, o conseguir se ver de fora. O

autoconhecimento não é, porém, recriar-se complacentemente na descrição do que somos, já que deveríamos nos permitir entender essa realidade múltipla que nos constitui, pois é preciso ser consciente da parcialidade de nossa compreensão dos outros, , pois “embora possa parecer paradoxal, a autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência”. (CONTRERAS, 2002, p. 207).

- e) *Competências profissionais e debate social*: a sociedade não é um ente homogêneo que se expressa com uma única voz. Não só os professores devem construir sua identidade e sua prática de um modo dinâmico e fluido, mas também, “a comunidade social deve fazer o mesmo, reconhecendo assim a necessidade e o direito de que os professores constituam seu trabalho de forma autônoma”, segundo Contreras (2002, p. 216). O exercício da autonomia dinâmica e recíproca se traduz, portanto, no desejo da autonomia social, que não é mais que o desejo de autogestão da própria comunidade, de aspiração à democracia participativa.

Nessa perspectiva, o docente é constantemente desafiado a fazer escolhas de forma crítica e ética, assumir as suas próprias decisões, responsabilizar-se pelos seus próprios atos, enfim, a ser um sujeito autônomo. A autonomia docente se configura, então, como um compromisso social e ético, entendido aqui como um desafio que perpassa pelas condições pessoais, estruturais e políticas.

Pensar na autonomia é compreender que precisamos levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos e não para o ser humano, fechado em si mesmo. Contreras (2002, p. 196) afirma que só “os juízos dos professores podem resolver seus dilemas e contradições, e só eles, em suas circunstâncias concretas, estão obrigados a decidir por si mesmos”. E complementa dizendo que nos “momentos de juízo prático, o professor se encontra inevitavelmente só. Mas, também, que ninguém pode nem deve substituir o que em última instância decide um professor em sua classe”.

Isso não significa dizer que o professor pode fazer o que quiser na sala de aula, pois tanto a autonomia profissional quanto pessoal não se desenvolve ou se realizam, ou até mesmo são definidas pela capacidade de isolamento ou de arranjar sozinho. A autonomia só acontecerá, de fato, se for desenvolvida num contexto de

relações, não isoladamente. Cabe dizer, então, que a autonomia deve ser vinculada a uma perspectiva de vida em grupo. Ademais, a autonomia docente tem estreita vinculação com o contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho, pois a construção da autonomia não depende apenas da vontade e interesse dos professores para o exercício das suas atividades, já que o “desenvolvimento de sua tarefa e o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem”. (CONTRERAS, 2002, p. 227): Ademais, é interessante dizer que:

sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles. (Id., 2002, p. 227).

Todavia, muito são os desafios para o desenvolvimento da autonomia docente, o que exige esforço e, também, persistência, na qual os obstáculos são inúmeros e, por vezes, difíceis de ultrapassar. Nesse sentido, é preciso pensar em novos caminhos, pois ser descobridor de caminhos significa correr riscos, ou seja, uma escolha com riscos torna-se muito necessária para atingirmos uma educação de qualidade, construída de forma crítica, livre, democrática e autônoma.

2.2.3 Autonomia não significa individualismo nem autossuficiência

Na visão de autores como Freire (1996), Masetto (1998), e Almeida (2012), a autonomia não deve ser vista sob a ótica do isolamento ou do individualismo, mas sim, deve ser tratada sob a ótica da coletividade e vinculada especialmente à vida em grupo, ou seja, o nosso desafio é aprender a conviver nesse contexto, pois a autonomia referente à profissão docente diz respeito à sua função social no mundo.

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e transformando-o saber-se transformado por sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo, que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 28).

Diante dessa abordagem, os profissionais se veem diante de necessidades reais de uma melhor qualificação, o que implica dizer que é crucial manter sempre viva a chama da inquietude, da criticidade, procurando agir com intencionalidade para poder galgar uma sociedade mais justa e igualitária.

Por este prisma, discutir sobre a autonomia docente é fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho, pois a construção da autonomia não depende apenas da vontade e interesse dos professores para o exercício das suas atividades, já que o “desenvolvimento de sua tarefa e o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem”. (CONTRERAS, 2002, p. 227). Convém frisar que, caso o processo de busca permanente da autonomia não seja trilhado, os professores estarão atuando cada vez mais de maneira tecnicista, desqualificados, além de serem meros repetidores de ideias, com conteúdos empobrecidos, refletindo na formação do aluno que irá, também, reproduzir indivíduos sem criatividade.

Martins (2002, p. 218) traz a visão de Castoriadis, dizendo: “a autonomia é um empreendimento da humanidade e um programa de reflexão filosófica sobre o indivíduo há 27 séculos”, ou seja, sendo um empreendimento da humanidade, a autonomia para Castoriadis se apresenta como um projeto revolucionário que deve ser construído social e historicamente, favorecendo a capacidade criativa, interativa e produtiva do indivíduo.

O professor que valoriza a interatividade, a criticidade, a curiosidade e a possibilidade de questionamento aos conhecimentos teóricos estudados está, de fato, contribuindo para a formação de profissionais autônomos, sendo mais que um instrutor, treinador ou facilitador do processo de ensino e aprendizagem: com certeza, essa conduta do docente em provocar situações, mobilizar as inteligências múltiplas e coletivas dos seus alunos, fará do professor um “arquiteto de percursos”. Repensar e ressignificar a prática educativa baseadas nos princípios da autonomia, poderá assegurar a superação de conflitos existentes no contexto da sala de aula, além de fornecer condições para um maior desenvolvimento da qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, do educando.

E, por se tratar de uma “profissão” tão complexa que requer além do domínio científico do conteúdo, a imbricação de posturas éticas e políticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente autônomas, a autonomia

surge como um elemento de fundamental importância para os profissionais que formam pessoas, justamente pela complexidade e variedade de saberes e práticas que esta profissão requer, oferecendo situações inusitadas que provocam sentimentos diversos, como: tristezas, alegrias, dúvidas, medo, prazer, sofrimento, dentre outros aspectos tão singulares que envolvem a docência universitária.

Importante, nesse processo, é entender que na sociedade atual o discurso da autonomia docente vem ganhando forças no campo teórico, mas ainda muito distante quando se trata da efetiva autonomia do docente na prática, justamente porque estamos vendo que a voz do professor já não ecoa como antes e nem as suas impressões são refletidas nas discussões acadêmicas nas universidades, como deveriam. Com o sistema educacional fortemente regulado, burocrático e vicioso, o professor se vê diante de uma realidade que assusta e que, na grande maioria das vezes, ele nada pode fazer. Para que o professor pudesse exercer, de fato, a sua autonomia, é imprescindível, em primeiro lugar, que a sua voz seja reconhecida e valorizada.

Desse modo, os aspectos expostos indicam a necessidade de uma reflexão, neste estudo, por entendermos que esse cenário desafia constantemente o professor a ser um sujeito autônomo, com capacidade para assumir as suas próprias decisões, fazendo escolhas críticas e sentindo-se responsável pelos seus próprios atos. O desafio de fazer escolhas certas é bem maior quando entendemos que a autonomia se dá no processo, resultante de uma evolução constante do ser que requer o conhecimento de si mesmo, do outro e de que lugar ocupamos no mundo. A autonomia docente se configura, então, como um compromisso social e ético, entendidos aqui como um desafio que perpassa pelas condições pessoais, estruturais e políticas que requer a interação da escola com a sociedade.

A autonomia é realmente um processo dinâmico em um contexto de relações se for entendida como acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional. Não poderemos, por exemplo, compreender bem o que é a intolerância se não compreendermos de que intolerâncias, ou seja, se não compreendermos de que intolerâncias somos vítimas, em quais relações cotidianas tomamos parte que são intolerantes, mas também no que nós somos intolerantes conosco, que dimensões de nossa vida pessoal e de nossas relações próximas resistimos a reconhecer ou nos é difícil aceitar e integrar. (CONTRERAS, 2002, p. 208).

Pensar na autonomia docente é compreender que precisamos levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos e não apenas para si mesmo. Contreras (2002, p. 196) afirma que só “os juízos dos professores podem resolver seus dilemas e contradições, e só eles, em suas circunstâncias concretas, estão obrigados a decidir por si mesmos”. E complementa dizendo que nos “momentos de juízo prático, o professor se encontra inevitavelmente só. Mas, também, que ninguém pode nem deve substituir o que em última instância decide um professor em sua classe”.

Isso não significa dizer que o professor pode fazer o que quiser na sala de aula, pois isto foge do conceito de autonomia que, inclusive, defendemos neste trabalho – pois tanto a autonomia profissional quanto pessoal não se desenvolve ou se realizam, ou até mesmo são definidas pela capacidade de isolamento ou de arranjar sozinho. A autonomia só acontecerá, de fato, se for desenvolvida num contexto de relações, não isoladamente. Cabe dizer, então, que a autonomia deve ser vinculada a uma perspectiva de vida em grupo.

2.2.4 Relação entre autonomia docente, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo

O ato de ser professor requer reflexões constantes sobre os saberes, as práticas e representações acerca da própria docência. A partir disso, revisar os conceitos *profissionalidade*, *profissionalização* e *profissionalismo*, “parâmetros sem os quais é impossível pensar o professor como parte da solução para os problemas da educação brasileira”. (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 2), é fundamental para a construção da autonomia desses profissionais.

Profissionalidade é o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e destrezas que caracteriza uma profissão diferenciando-a de outras, em outros termos. “É a racionalização dos saberes e habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos da profissionalização.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.53).

Por sua vez, profissionalismo significa o compromisso do professor com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula. Independe da profissionalidade e da profissionalização,

pois o professor, bem preparado ou não, desenvolve com extrema dedicação e afeto o seu trabalho docente sem acesso à profissionalização e, muitas vezes querendo-a, embora não possa desenvolvê-la pelo excesso de zelo com o que faz e pelo acúmulo de trabalho. (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 2)

O profissionalismo é o ir além, ou seja, é ir até a última instância para desempenhar bem a profissionalidade, pois é possível ter profissionalismo sem ter uma profissão, isso no campo individual, como cidadã possuidora de valores, em defesa da pessoa humana. Se o outro não faz eu vou fazer, a partir da consciência individual.

Já a profissionalização é o processo através do qual “os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. (Id., 2012, p. 4). Com a profissionalização, os professores também contribuem para a melhoria dos seus rendimentos, reafirmando assim sua autonomia como profissionais intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país, ou seja, a profissionalização é o processo de vir a ser. Situar, neste trabalho de pesquisa, os três grandes conceitos supracitados, é reconhecer que a situacionalidade, as carências, as ausências, os dilemas, os avanços e recuos referentes à problemática aqui apresentada são de extrema relevância e pertinência para o desenvolvimento da autonomia docente.

Desta feita, é no exercício da sua profissão que o professor deve, além de buscar condições necessárias para exercê-la, buscar o constante aperfeiçoamento de suas aptidões em cursos que lhe garantam não apenas a sua profissionalidade, mas “a alegria de ser, de viver, de conhecer, de sonhar e de progredir para, um dia, com dignidade, ensinar a outros tudo aquilo que aprendeu”. (Id., 2012, p.18).

Considerando a complexidade despertada pela temática da autonomia, é de suma importância lembrarmos de um aspecto essencial quando nos referirmos a este termo: o fato desta não ser considerada como uma capacidade ou atributo que se possui, mas sim de ser uma construção permanente em uma prática de relações, e para tanto, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui. Para Freire (2011) a autonomia é amadurecimento, como

também é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que a “pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladas de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”. Volto a enfatizar, a autonomia é a maneira com que as características dos indivíduos se constituem pelo modo de se relacionarem, e tem como consequência a produção da qualidade nas relações.

Contudo, acreditamos que o contexto facilita ou dificulta esse processo de construção da autonomia docente. Como facilitadores, citamos o ambiente profissional quando favorece e investe numa prática pedagógica verdadeiramente autônoma; o diálogo entre os pares; a valorização advinda das políticas públicas dos órgãos legisladores, a respeito do Ministério da Educação – MEC; o investimento num ensino que estabeleça pontes com o campo de atuação profissional, dentre outros fatores. Como dificultadores, citamos os componentes situacionais desfavoráveis para uma prática pedagógica verdadeiramente autônoma; uma gestão centralizadora que não investe na autonomia do docente universitário; conflitos no relacionamento interpessoal; além dos aspectos subjetivos que remete à resiliência, sendo esta a capacidade que uma pessoa ou um grupo tem de se recuperar perante as adversidades e ultrapassá-las para continuar o percurso “normal” de suas vidas.

A autonomia é um processo contínuo de construção que tem a ver com a forma de relação e com a pretensão de levar em conta diferentes pontos de vista. Enfim, não remete somente a uma convicção ideológica ou a uma construção cultural, mas tem muita relação com a flexibilidade ou rigidez emocional e cognitiva. A autonomia não está sob a ótica do isolamento e do individualismo - sendo tratada numa condição de coletividade, pois aceitando-se essa premissa, esta faz parte do estatuto (profissionalização) da profissão e exige uma condição de luta constante por esse espaço, cuja autonomia deve estar desvinculada do caráter individualista.

2.2.5 Relação de poder e autonomia docente

Em sentido bem amplo, todos nós temos poderes, seja um artista com a sua capacidade de encantar e provocar reações diversas no seu público; seja um

jogador de futebol com o seu poder de fazer um estádio inteiro gritar após um gol do seu time; seja um político que é capaz de provocar revolta quando aprova uma lei que não vai favorecer a sociedade, enfim, são várias formas de perceber, sentir e provocar “poder”. Para Foucault (2012), a concepção de poder não é inspirada por um modelo econômico ou uma concepção jurídica, e sim está fundamentada na ideia de que o poder é luta, afrontamento, relação de força e situação estratégica na qual pressupõe exercício e disputa.

Segundo Aranha; Martins (2005, p. 256), poder significa a capacidade de “agir, de produzir efeitos sobre indivíduos ou grupos humanos e, para tanto, é preciso ter a posse de meios que permitam alcançar os efeitos desejados. O poder não é um ser, mas uma relação”. Ou, ainda, “é um conjunto de relações por meio das quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos”. Desse modo, o poder não deve ser visto como algo que se detém, a exemplo de uma propriedade, uma casa ou um carro, pois o poder tal como pensamos não existe, o que existe são práticas ou relações de poder, num processo contínuo de disputa. Por isso, é de extrema importância que novas formas de eliminação da *individualização* sejam pensadas e postas em práticas, a fim de extinguir o que foi posto pela sociedade há vários séculos atrás.

O Brasil, ao longo dos quinhentos e doze anos do seu suposto ‘descobrimento’ tem conservado características de uma sociedade escravista. Sua dinâmica social ainda é marcada, entre outros aspectos, pelo predomínio do espaço privado sobre o político. Seu povo é fruto de um intenso e violento processo de subjugação de culturas e de negação das individualidades. (SOARES; OLIVEIRA, 2014, p.146-147)

Ainda segundo as autoras, tais antecedentes contribuem para uma realidade que conduz o indivíduo a exercer um processo de hierarquização onde predomina as “relações de mando-obediência, de tutela, favoritismo, clientelismo e cooptação, e as relações entre aqueles que se consideram iguais se transformam em cumplicidade, em corporativismo, em ausência de crítica”. (CHAUÍ, 2000, *apud* SOARES; OLIVEIRA, 2014, p. 147). E por considerar que as lutas contra as formas de sujeição ainda se encontram presentes nos dias atuais, sejam essas lutas contra as formas de dominação religiosa, racial ou até mesmo a exploração do trabalho, é importante salientar que a questão analítica do sujeito não pode partir do próprio

sujeito, pois o seu ponto de partida deve ser as diversas práticas discursivas e não discursivas que poderão revelar quem é esse sujeito construído historicamente.

Temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. [...]. Resumindo, não é atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2012, p.30).

Conforme assevera Develay (1996) citado por Soares (2008, p. 6), “toda relação com o saber, como processo criador, é, também, relação consigo mesmo, relação com os outros e relação com as regras/leis e com o poder”. Sob essa perspectiva, a análise foucaultiana nos convida a buscar tentativas de promover novas formas de subjetividade que recusem processos de individualização impostos pela sociedade há vários séculos. Com isso, Foucault (2012) entende que o poder é a forma variável e instável do jogo de forças que define as relações sociais em cada momento histórico, concreto e que se define através de práticas e discursos específicos. A questão do poder, portanto, precisa ir além da concepção de algo que pode ser possuído e usado para constranger ou coagir física ou juridicamente a ação de outras pessoas.

Para Foucault (2012) não há relação de poder onde as determinações estão saturadas, ou seja, a partir de uma investigação histórica a questão do poder serve como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes, que apenas acontece quando está instaurada a liberdade. Pensando a docência na universidade, entendemos que as relações de poder estarão sempre presentes, assim como nos mais diversos contextos e instituições, justamente por serem inerentes às nossas ações. Sendo assim, a universidade funciona como um dos lugares que articula de maneira eficaz o saber e o poder e, com isso, torna-se claro e evidente que o professor faz parte dessa luta diária e necessária. No próximo capítulo, iremos discorrer sobre o caminho metodológico adotado para a condução desta pesquisa.

Capítulo III

O CAMINHO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico assumido por esta pesquisa, descrevendo os processos de seleção dos sujeitos, *lôcus* de atuação e o tratamento das informações que este caminhar permitiu coletar, com o objetivo de compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior. Inicialmente, a condução dessa pesquisa foi permeada pela absorção conceitual acerca do tema, tanto no que se refere à autonomia como à docência universitária, resultando na contextualização do estudo e no quadro teórico, ambos apresentados anteriormente.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando-se o objetivo de compreender como os docentes entrevistados constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica, a pesquisa qualitativa revelou-se a mais pertinente, por ser um tipo de pesquisa que se preocupa com “o universo de significados, motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas”. (MINAYO, 2004, p.24).

A pesquisa qualitativa defende o “caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”. (REY, 2005, p. 5). Dessa forma, trata-se de um tipo de pesquisa que se caracteriza por ser mais participativa, já que os sujeitos podem orientar seus caminhos mediante interações com o pesquisador. Segundo Minayo (2004, p. 22), essa pesquisa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Desse modo, a pesquisa qualitativa busca elucidar o:

processo de desenvolvimento do conhecimento humano em sua dinâmica gerativa e em sua organização vital, em sua natureza histórica e existencial, e em seu modo de comportamento conjuntural e complexo – abarcando os diversos níveis de constituição formal e não formal da realidade, as estruturas formadas e formantes, a

natureza naturada [criada] e a natureza naturante [criadora].
(GALEFFI, 2009, p. 13-14)

O processo de desenvolvimento do conhecimento humano, numa epistemologia qualitativa, se configura essencialmente, a partir das experiências humanas de “auto-socio-eco-organização-desorganização-reorganização”, ou seja, significa uma ciência da qualidade da ação a partir de seus efeitos e retroações contínuas nos campos do indivíduo, da sociedade e da espécie. São, portanto, “experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano”. (Id., p. 14).

Faz-se necessário, então, traçar um esboço genealógico da pesquisa qualitativa, adotada como percurso teórico metodológico desta pesquisa. Segundo Galeffi (2009, p. 46):

O que se chama hoje de pesquisa qualitativa é na verdade um produto tardio da modernidade epistemológica. É resultante de um movimento de diversificação de disciplinas ocorrido no século XIX, o século em que a história se torna um efetivo problema gnosiológico. Aí se pode reconhecer a origem da dicotomia entre ciências da natureza e ciências do espírito e que tem variadas motivações e causas. Nesse ponto da história, tudo parece convergir para a vitória da emancipação humana pelo viés do racionalismo metafísico, seja ele idealista ou empirista. A delimitação do que se passa a chamar de ciência humana ganha força pelo aparecimento das disciplinas, inicialmente originárias da filosofia, que tratam de aspectos do ser humano como indivíduos e como sociedade. Assim, sociologia, psicologia, direito, antropologia, geografia, ciência política, economia, pedagogia, linguística, arqueologia, história, além da própria filosofia, desenvolvem relativa autonomia e se transformam em campos disciplinares cada um dos quais com seu próprio objeto de pesquisa.

Assim, à luz de tais pressupostos, essa pesquisa foi conduzida em busca de compreender o universo da construção da autonomia pelos participantes da pesquisa.

3.2 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que atuam em cursos distintos, na área de Ciências Humanas, de um único departamento da Universidade do Estado da Bahia, que voluntariamente aceitaram participar. A escolha de cinco sujeitos que atuam em um mesmo departamento da instituição *lócus* de estudo, deu-

se em virtude de que pertencendo a um mesmo contexto de trabalho, a probabilidade de contato da pesquisadora com os participantes seria bem maior. Quanto ao número de participantes, considerando que a pretensão não era generalizar as conclusões e sim obter uma compreensão mais profunda dos sentidos atribuídos por estes ao fenômeno em estudo e, ainda, o tempo exíguo para a conclusão do mestrado, cinco se configurou como adequado.

Situando brevemente o perfil dos participantes cabe destacar que três eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quatro dos docentes entrevistados possuem formação *stricto sensu* em temas ligados à área de educação, tais como Linguística e Planejamento e prática de ensino. O outro docente possui formação na área de geografia. Quatro possuem mestrado e todos possuem doutorado, sendo que um deles é Pós-doutor. No que diz respeito ao tempo de experiência profissional, todos os professores entrevistados atuam há mais de 10 anos na educação superior. Especificamente na Uneb, dois dos sujeitos participantes da pesquisa lecionam a mais de 20 anos, dois acima de treze anos e um deles com nove anos. Quanto ao desenvolvimento de atividades de coordenação, pesquisa, editoração de textos, em geral, todos os participantes se encontram envolvidos, além do ensino na graduação. Ainda, dois dos cinco docentes entrevistados exercem atividades na pós-graduação *stricto sensu*. Em relação ao regime de trabalho, quatro professores são de Dedicação Exclusiva – DE e um docente tem o contrato de 40 horas semanais. Outro dado relevante é que todos os professores entrevistados participam de grupos de pesquisa na universidade, com participação docente e discente.

Para garantir a confidencialidade eles foram denominados de P1, P2, P3, P4 e P5, denominação que segue a ordem de acontecimento das entrevistas individuais. Seguindo o princípio da preservação da confidencialidade, não informaremos com especificidade os nomes das disciplinas com as quais os sujeitos entrevistados trabalham.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, criada em 1983, adota o sistema *multicampi* de funcionamento. Concebe como campi qualquer uma das bases físicas integradas nas quais são desenvolvidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, dos 137 cursos ofertados, 37 são bacharelados e 100 são licenciaturas disseminados nos 24 departamentos, que se distribuem em 29 municípios. Possui um curso de pós-graduação em nível de doutorado; treze cursos de pós-graduação em nível de mestrado; quinze cursos de pós-graduação em nível

de especialização lato sensu, atendendo no geral a 54.883 pessoas atendidas. Ainda a UNEB oferece a Rede UNEB 2000, que forma os educadores em exercício de 137 municípios do Estado da Bahia. Mantém, ainda, o Curso de Graduação em Administração realizado por 27 Universidades públicas brasileiras, sob a coordenação do Ministério da Educação, em parceria com o Banco do Brasil.

3.3 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada é definida por Macedo (2004, p.166) como um “encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria”. Ainda segundo este autor, este recurso é denominado de ‘entrevista em profundidade’. Sendo assim, a entrevista do tipo semiestruturada “configura-se como um modo de interação verbal conduzida de forma flexível pelo pesquisador, possibilitando alterações em direções que se tornem mais promissoras em relação ao objetivo de pesquisa, pois é uma forma de buscar um testemunho completo”. (SAVOIE-ZJAC, 2000, *apud* BERALDO, 2012, p.104). Ainda, é realizada a partir de interrogações previamente estruturadas, utilizando-se de um guia aberto e considerando “à especificidade do caso e à realidade do ator” (PAILLÉ, 1991, p. 4).

Essa forma de entrevista repousa sobre alguns postulados específicos, cujo primeiro a concebe como uma narração, isto significa que ela tem uma unidade de sentido e seus componentes devem ser considerados como partes interligadas de um conjunto, sobre pena de se perder o sentido que os participantes dão às suas ideias. Um segundo, considera que o participante é alguém ativo e que dá sentido à sua ação num processo de interação. Um terceiro postulado compreende a realidade como um processo permanente de mudança (PAILLÉ, 1991 *apud* BERALDO, 2012, p. 105).

Trata-se de um tipo de entrevista que parte de um guia com questões-chave, em pequeno número, “até porque os respondentes terão que argumentar suas respostas, muitas vezes justificá-las, contextualizá-las e explicitá-las”. (MACEDO, 2004, p. 169). Portanto, devem ser apresentadas em sintonia com o andamento da fala e do raciocínio do participante, a fim de buscar o máximo de aprofundamento possível. Considerando os pressupostos apresentados, um guia de entrevista foi

elaborado, tendo em conta a problemática da pesquisa e o referencial teórico. O referido guia é composto por oito blocos, cujas questões centrais se relacionavam à compreensão dos participantes acerca: do ensino de qualidade, dos principais problemas ou dilemas com que se defrontam, dos aspectos institucionais que interferem na prática docente, de experiências de inovação pedagógica, de experiências de investigação sobre sua prática docente, individual ou coletivamente, de práticas institucionais de avaliação do desempenho docente, dos sentidos que atribuem ao termo autonomia e autonomia docente.

A primeira delas trata da qualidade do ensino, buscando suscitar reflexões sobre a autonomia docente e a sua relação com a qualidade do ensino, conforme discutido anteriormente, na medida em que se tratando de uma perspectiva emancipatória pressupõe um investimento do sujeito para melhorar a qualidade do ensino, pois entendemos que a autonomia é um fator essencial para a formação crítica dos indivíduos, possibilitando-os a tomarem decisões pautadas na responsabilidade e na valorização do outro, contribuindo para o meu olhar com o outro, meu olhar para com o mundo e o meu agir diante das coisas. Portanto, a qualidade do ensino defendida nesta pesquisa diz respeito à “capacidade do profissional formado pela universidade, de contribuir para a (re) construção da sociedade e de si [...]” (TORRES, SOARES, 2014, p. 38).

A **segunda questão** provoca reflexões sobre a prática pedagógica partindo dos problemas ou dilemas com os quais o docente se confronta. Assim, acreditamos que tal discussão, facilitará a percepção acerca da autonomia docente, justamente por acreditarmos que o grau de reflexão sobre essa prática é um indicador desse sujeito, quando reconhece (ou não) que refletir sobre a prática é uma atribuição dele e, em consonância com essa reflexão, ele se permite tomar decisões, se articulando na busca de soluções para si e com os outros. Assim, as respostas nesse bloco das questões do guia nos darão condições para entender a autonomia do docente.

O **terceiro bloco** de questões visa promover que os participantes se posicionem sobre os incentivos institucionais para a melhoria da qualidade do ensino. Conforme o referencial teórico desta pesquisa, a autonomia é fortemente influenciada pelo contexto em que o docente se encontra inserido para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

A **quarta questão** do guia explora a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, individualmente ou com outros colegas, pois tais práticas são

indicadoras da perspectiva de qualidade do ensino e, em certa medida, da presença da autonomia no seu fazer docente. Aqui, a inovação é entendida como a adoção de práticas “que rompem com o estilo tradicional de ensinar e aprender, centrado em uma didática da transmissão de um conhecimento fechado, que reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento” (SOARES; VIEIRA, 2014, p. 172). Ainda segundo as autoras, “tais práticas expressam uma relação dialética entre teoria e prática e envolvem uma gestão participativa e estimuladora do protagonismo dos estudantes, concorrendo, assim, para formar cidadãos e profissionais críticos, reflexivos, autônomos [...]” (Id., 2014, p.172). Ou seja, serão futuros profissionais com espírito de colaboração e comprometidos com a aplicação do conhecimento, tendo como foco à melhoria da qualidade de vida da sociedade, em geral. Entendemos que se o docente inova com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem ele estará exercitando a sua autonomia que, a partir de uma compreensão da necessidade dos alunos, o docente arrisca fazer inovações e romper com aquilo que está instituído, tradicional e mecanizado. **Desse modo, as respostas a essa questão fornecem insumos para uma melhor compreensão da concepção de autonomia dos sujeitos entrevistados.**

O **quinto bloco** de questões explora a existência de iniciativas do docente de pesquisar sobre o ensino ou no ensino. A pesquisa no ensino favorece a intervenção, o que certamente se aproxima da investigação-ação, contribuindo para que o aperfeiçoamento da prática docente. Esses “dois tipos de investigação podem se desenvolver de forma articulada, mas o segundo é ainda bastante marginal na maioria das instituições, pois não se reconhece, aí, o valor de uma epistemologia praxeológica” (SOARES; VIEIRA, 2014, p. 169), especialmente no processo de construção do conhecimento pedagógico. Para Vieira (2013, p. 134), tudo isso supõe que os professores se assumam como ‘arquitetos da pedagogia’ e desenvolvam competências de pensamento crítico, ação crítica e autoconhecimento crítico nos estudantes.

O **sexto bloco** intenciona provocar uma reflexão sobre a avaliação docente na instituição, tentando ver em que medida, na percepção do docente participante da pesquisa, a avaliação institucional interfere na autonomia da prática do docente.

O **sétimo bloco** é uma associação livre de palavras, a partir do termo indutor “autonomia docente”, que é o objeto central dessa pesquisa. E, por fim, a **última**

questão do guia quis saber do docente como foi participar da entrevista, pois o pressuposto é de que a reflexão sobre os temas propostos contribuem para estimular a reflexão sobre a prática, contribui para a identificação de necessidades formativas, oportunizando ainda, a meta-cognição.

3.4 OS PARTICIPANTES E AS ESTRATÉGIAS DE RECRUTAMENTO

Quanto ao processo de recrutamento dos participantes dessa pesquisa, houve uma reunião inicial da pesquisadora com o Diretor do departamento, agendada na própria universidade *lócus* do estudo, ocasião em que a pesquisadora apresentou-lhe o projeto de pesquisa, cuja cópia lhe foi entregue, solicitando a autorização para a realização das entrevistas (conforme exigência do Comitê de Ética) e, ainda, ajuda desse profissional para contato com os sujeitos. Essa conversa durou cerca de quarenta minutos, tendo como resultado o apoio do Diretor do departamento. A fase de contato com os professores que aceitaram participar voluntariamente dessa pesquisa durou cerca de um mês, até encontrarmos os cinco sujeitos que se colocaram à disposição, demonstrando interesse pelo tema da pesquisa e, principalmente, desejo em colaborar, conforme mencionou um dos participantes.

Os contatos iniciais foram feitos pessoalmente com quatro professores, no próprio departamento. Quanto ao quinto e último docente, o contato foi feito via e-mail. Nesses contatos, a pesquisadora fez uma breve explicação do projeto de pesquisa, argumentando sobre sua relevância e importância da participação dos docentes na pesquisa, que aborda a construção da autonomia docente pelos sujeitos entrevistados, no exercício da sua prática pedagógica. O segundo contato foi via telefone e e-mail, para marcação do dia e horário das entrevistas. Vale enfatizar que as mesmas aconteceram nos dias e horários disponibilizados pelos docentes entrevistados e, antes da realização das entrevistas, todas as dúvidas e colocações dos participantes foram ouvidas e esclarecidas. Ao marcarmos a entrevista, a pesquisadora teve o cuidado de deixar claro que necessitaríamos de um tempo de cerca de uma hora e meia, devido à natureza da pesquisa, assegurando ao entrevistado que esse tempo seria suficiente. Foi descrita a dinâmica da entrevista, ou seja, a existência de um guia que nortearia a conversa sobre o tema já apresentado ao professor. Após o agendamento das cinco

entrevistas, quatro foram realizadas na própria instituição e uma na residência do professor entrevistado, conforme sua solicitação.

3.5 A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENTREVISTA

Para Macedo (2004, p. 165), a entrevista é um rico e pertinente recurso “metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o [...] mundo é aquilo que pode ser dito [...]”. A realização do processo de entrevista ocorreu de forma bastante tranquila, acolhedora e prazerosa, realidade esta que foi facilitada pelo planejamento prévio e pela preparação minuciosa para esse momento. Para isso, é imprescindível “um período de treinamento, em especial para aqueles pesquisadores que não tiveram, durante sua formação acadêmica, experiências de entrevistas face a face.” (SZYMANSKI, 2011, p. 61). Com esse cuidado, as entrevistas aconteceram nos dias e horários previamente agendados, não havendo necessidade de remarcações.

O processo da entrevista tinha início com uma conversa preliminar de apresentação pessoal, estabelecendo um clima mais informal, pois é “nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes, os quais, eventualmente, poderão ser completados ao final”. (Id., p. 25). Ainda neste momento inicial a pesquisadora apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e solicitava a sua assinatura, o preenchimento do questionário de informações socioprofissionais. Na oportunidade também era solicitada autorização para a gravação em áudio da entrevista e quando necessário, eram dados os esclarecimentos solicitados pelos participantes. Com esses cuidados, o clima de confiança foi estabelecido e a entrevista conduzida sem problemas. A duração média de cada uma foi de uma hora e meia e suas transcrições geraram cerca de setenta e cinco páginas.

Foi bastante motivada e implicada a forma com que os docentes entrevistados falaram no decorrer da entrevista, que teve o guia como apoio por parte da pesquisadora. O clima de confiança cuidadosamente e respeitosamente estabelecido contribuiu para que os docentes discorressem sobre suas práticas pedagógicas, explanassem seus medos, inquietações, alegrias, motivações, sempre descrevendo como aconteciam e faziam, relatando suas fragilidades, satisfações,

insatisfações, revelando desejos e aspectos ideológicos. Uma das entrevistadas verbalizou o quanto foi significativa à experiência da entrevista: “me emocionou bastante”; “você tocou em pontos assim, muito fortes. Eu acho que você fez questões que me fez lembrar e voltar pra dentro de mim a relação que eu estou vivendo”. (P2).

Quanto ao gravador, todos os entrevistados mostraram-se bem à vontade após informação da pesquisadora sobre a necessidade do seu uso, assegurando-lhes o anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade do entrevistado fazer perguntas, caso sentisse necessidade. Diante disso, a violência simbólica também foi outro elemento que despertou cuidado e atenção por parte da pesquisadora, já que foram evitados a todo o momento sinais verbais, sinais de entendimento, gestos de qualquer natureza, cujas expressões certamente afetariam o bem-estar da entrevista, segundo orientam estudos que abordam o processo de entrevista, segundo Bourdieu (2003).

Nesse processo, a pesquisadora esteve sempre atenta, a fim de garantir a harmonia e sintonia com o fluxo da fala dos sujeitos, contudo, sem perder de vista o objetivo da pesquisa. Assim, as entrevistas transcorreram de forma tranquila, resultando em informações bastante significativas que foram analisadas conforme descrição que segue.

3.6 O PROCESSO DE TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

As informações coletadas foram tratadas mediante a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2009), técnica que busca organizar o conteúdo manifesto, num conjunto de categorias dos mais variados tipos de comunicação, tais como texto, imagem, filme. Desse modo,

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).

Segundo Amado (2000, p. 2), por meio dessa descrição, objetiva-se “atingir as condições de produção das comunicações (intenções, representações, pressupostos e quadros de referência dos sujeitos pesquisados) em análise por meio de um processo inferencial”. Verifica-se, portanto, que produzir inferências é uma importante finalidade na análise de conteúdo. Diferente de estocagem e da indexação de informações, a inferência que confere “relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”. (FRANCO, 2008, p.29-30).

O processo de análise dos dados iniciou-se com a leitura flutuante das transcrições das entrevistas, momento em que foram extraídas as primeiras hipóteses sobre possíveis unidades de registro/sentido e critérios de classificação. Na etapa seguinte, foi realizado o processo de codificação, ou seja, ‘o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo’. (AMADO, 2000 *apud* BERALDO, 2012, p. 108).

No que diz respeito ao processo de codificação, o processo de tratamento das informações foi guiado pela identificação das unidades de registro ou significação, com foco nas proposições e temas. Para Estrela (1974, p. 467) uma proposição ou ideia deve ser entendida como “uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou elemento de uma frase que estabelece uma relação entre dois ou mais termos.” Após essa codificação, observou-se a incidência de cada unidade de registro/sentido a fim de prosseguir num outro processo, o de categorização.

Algumas regras sugeridas por Amado (2000 *apud* BERALDO, 2012, p. 108-109) foram consideradas durante o processo de categorização. Tais regras são: 1) exaustividade, pois cada categoria precisava abranger por completo o conjunto das unidades de sentido colocadas sob seu teto; 2) exclusividade, ou seja, cuidar para que cada unidade de registro pertencesse a uma única categoria; 3) homogeneidade, que significa ficar sempre atenta para que um sistema de categorias referisse a um único tipo de análise; 4) objetividade, na qual as categorias possam ser utilizadas, de igual modo, por vários investigadores; 5) produtividade, investindo para que o sistema de categorias resultante viesse a oferecer a possibilidade de uma análise fértil, possibilitando discurso novo, adequado e coerente com os dados. Desse modo, os dados foram trabalhados exaustivamente,

no qual foram produzidos alguns esboços preliminares das áreas temáticas e do sistema de categorias possível.

Após um longo percurso de análise cuidadosa, chegou-se à categorização final. As diversas idas e vindas, sendo avaliadas e reavaliadas em quatro sessões de orientação, partiram do quadro teórico e do objetivo da pesquisa, resultando na validação da análise. Vale ressaltar, porém, que esta pesquisadora participou de um minicurso sobre a técnica da Análise de Conteúdo, promovido pelo Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP, ministrado por uma professora universitária bastante experiente na utilização dessa técnica de análise de conteúdo.

O processo descrito permitiu formular um quadro (apresentado na sequência) de categorias, subcategorias e nuances que se relacionam ao universo dos depoimentos dos entrevistados acerca da autonomia docente.

Categorização

A análise dos dados recolhidos nos permitiu colocar em relevo três categorias, a saber: concepção de autonomia docente, concepção de autonomia discente e avaliação do desempenho docente.

CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DOCENTE

Essa categoria reúne os dados que indicam a compreensão dos participantes acerca da autonomia docente, envolvendo as subcategorias: autonomia concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante, e; investimento na autonomia discente numa perspectiva de ensino intelectualista e prescritivo.

Autonomia concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem

Essa subcategoria reúne os dados que colocam em evidência a compreensão dos participantes da autonomia como liberdade de agir, possuindo quatro vertentes, que são: liberdade de agir respeitando os limites institucionais; liberdade de agir,

mas com respeito aos estudantes; liberdade de agir, entretanto, subordinada as condições existentes e liberdade de agir, especialmente no que diz respeito às formas de avaliação.

Autonomia voltada para o ensino de qualidade

Esta subcategoria contempla dados dos participantes que se referem ao ensino de qualidade e envolve quatro dimensões: ensino de qualidade como a capacidade de agregar conhecimentos para si e para a sociedade; ensino de qualidade que pressupõe atributos docentes; ensino de qualidade pressupõe atributos discentes, e; ensino de qualidade envolve condições materiais.

Fatores que facilitam o exercício da autonomia docente

Essa subcategoria aborda a contribuição da pesquisa para a autonomia docente; a contribuição de reflexão sobre a prática para a autonomia docente e a formação do docente, como fatores fundamentais que facilitam o exercício da autonomia do docente universitário.

CONDIÇÕES MATERIAIS

Nesta categoria, esta pesquisa trata das fragilidades no campo da didática, das limitações de apoio institucional e da falta de autonomia universitária que os docentes enfrentam dentro das instituições em que atuam.

2 CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DISCENTE

Nesta categoria, apresentamos os dados que traduzem a compreensão dos participantes acerca da autonomia discente, envolvendo as subcategorias: autonomia discente como engajamento consciente no processo de aprendizagem e investimento do docente na autonomia discente.

Autonomia discente como engajamento consciente no processo de aprendizagem

Esta subcategoria discute a autonomia discente numa perspectiva de engajamento consciente no processo de aprendizagem.

Investimento do docente na autonomia discente

Esta subcategoria comporta os depoimentos que abordam o investimento do docente na autonomia do discente, oportunizando a discussão através de quatro dimensões, a saber: investimento do docente na autonomia discente no sentido da superação das deficiências cognitivas e de outras naturezas dos estudantes; investimento do docente na autonomia discente como forma de contribuir para uma formação mais humana; investimento do docente na autonomia discente que retrata os fatores que facilitam a autonomia discente, e; investimento do docente na autonomia discente abordando os fatores que dificultam a autonomia discente.

AValiação DO DESEMPENHO DOCENTE

Nesta categoria, apresentamos os dados que apresentam os depoimentos dos participantes em relação ao processo de avaliação do desempenho docente na universidade. Ela comporta as dimensões: ausência da comissão permanente de avaliação

Ausência da comissão permanente de avaliação

Esta subcategoria trata especificamente da ausência da Comissão Permanente de Avaliação – CPA, na visão dos participantes da pesquisa, salientando dois elementos: avaliação docente restrita ao estágio probatório e avaliação docente pelos discentes de graduação e percepção sobre a participação na entrevista.

Capítulo IV

DESVELANDO A VISÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse capítulo tem como propósito apresentar a discussão dos resultados oriundos da análise das informações fornecidas pelos participantes dessa pesquisa no processo de entrevista, com o intuito de responder o objetivo deste estudo, que foi “compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior”. Essa discussão está estruturada com o sentido de responder as questões de pesquisa que facilitarão a consecução do referido objetivo, quais sejam: 1) Que princípios político-pedagógicos orientam as práticas docentes dos participantes da pesquisa? 2) Que fatores facilitam ou dificultam a construção da autonomia docente dos participantes da pesquisa?

Na perspectiva de responder a essas questões, colocamos em diálogo três inferências ou interpretações formuladas com base no conjunto das informações categorizadas (vide anexo A) e no referencial teórico da pesquisa. Essas inferências são: autonomia docente concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante; investimento na autonomia discente numa perspectiva de ensino intelectualista e prescritivo; a reflexão sobre a prática além de escassa é assumida, essencialmente de forma individualizada.

4.1 PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS DOCENTES

A busca da compreensão dos princípios políticos-pedagógicos que orientam as práticas docentes dos participantes, objetivo da primeira questão de pesquisa, se sustentará na reflexão acerca das inferências: autonomia docente concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante e investimento na autonomia discente numa perspectiva de ensino

intelectualista e prescritivo em decorrência da frágil consciência das próprias necessidades de natureza pedagógica.

4.1.1 Autonomia concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante

A análise dos resultados parece indicar que um importante princípio político-pedagógico orientador das práticas dos professores é a concepção de autonomia docente como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante. Com efeito, todos os cinco participantes destacaram que a liberdade de ação do professor no processo de ensino-aprendizagem deve estar comprometida com o desenvolvimento do estudante e, conseqüentemente, com a formação de profissionais competentes, comprometidos socialmente e éticos segundo ilustram alguns depoimentos que selecionamos e apresentamos abaixo:

Autonomia é a liberdade de você poder decidir. Decidir não por autoritarismo, mas decidir por consciência, decidir porque acredita naquilo, porque você vê o lado ideológico, você vê a sua função de, é utópica. De transformadora da sociedade, pois se não transformar pelo menos ajudar a construir uma sociedade mais consciente, mais participativa, alunos mais críticos, mais educados, mais generosos com as pessoas. Por que mais humanos. Tudo isso faz parte da formação dessas pessoas. Alguns de índoles não são assim tão humanos, mas vão dar e tomar porrada na vida, aliás, todo mundo toma, mas se você fizer a coisa com um pouco mais de humanidade eu acho que facilita mais pra você, ajuda você a ser mais feliz, pelo menos eu acredito nisso. (P1)

É um trabalho de formiguinha, pois você vai colhendo ao longo do curso. Então, as coisas são assim. A gente vai acreditando, vai seguindo porque não pode desistir, eu entrei numa coisa que eu acredito e o desafio está aí em todas as áreas também, não é? Qualquer área de trabalho. O nosso é uma complexidade maior porque é uma área básica que é educação, é formação. É a base de formação dos indivíduos para a vida inteira. E é uma formação para a vida e não só para o mercado de trabalho. (P2)

Os depoimentos sugerem uma preocupação dos participantes com a formação humana e ética dos futuros profissionais. Autores como Catão (1997) e Soares; Oliveira (2014) sinalizam que os caminhos da relação de poder estão entrelaçados com a questão da qualidade ética do agir humano. De tal modo que, se quisermos uma melhor qualidade de ensino na universidade, precisamos então cuidar melhor do nosso agir e das nossas relações a fim de superar a nossa herança autoritária, hierárquica e heterônoma. Rios (2009, apud Machado *et al*, 2014, p.

264), nos diz que “a ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. Todos e cada um deles apontam para a necessidade do *reconhecimento do outro*”.

Os depoimentos evidenciam, portanto, a compreensão de que a autonomia docente não visa apenas os interesses próprios dos docentes, pois está comprometida com os interesses dos estudantes. Como indica Contreras (2002, p.199) “não se pode interpretar, por exemplo, a aspiração à autonomia profissional como diálogo reflexivo em sala de aula se não for também uma aspiração educativa para os alunos.” Em outros termos, a docência como atividade essencialmente relacional, que coloca em jogo interesses, posturas e valores diversos (do professor e dos estudantes), muitas vezes contraditórios e dilemáticos, obriga o docente cotidianamente a tomar decisões, sozinho e de forma imediata, com base nos seus próprios julgamentos, mas levando em consideração a complexidade, ambiguidade e a natureza conflitiva das situações da prática. “Essa consciência da complexidade e do conflito de valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta os diversos pontos de vista”. (Id., 2002, p.197).

Por essa via, o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza, embora os professores nem sempre tenham consciência da intenção moral inerente a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais, tanto no que se refere ao currículo oficial quanto ao oculto, quanto aos aspectos intelectuais, quanto os relacionais. (CONTRERAS, 1990).

A consciência moral sobre o trabalho docente traz emparelhada a autonomia como valor profissional.

Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realiza-los na prática pode-se entender a obrigação moral. Não poderíamos falar senão de uma obrigação com uma ética profissional que não fosse a sua. Da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente. (CONTRERAS, 2002, p. 78).

O compromisso moral com os interesses dos estudantes, na visão de três professores entrevistados, se traduz pontualidade do docente, conforme ilustrações abaixo:

Nessa questão da pontualidade de ir para sala de aula, de tá todo dia lá, isso você pode fazer tranquilamente e não tá desenvolvendo grandes coisas da sala. Vir todos os dias para cumprir, como diz assim, cumprir com o ritual de presença, de pontualidade e de assiduidade, mas é o comprometimento com a sala, com os alunos, com o respeito a esses alunos. (P1)

[...] não sou professor faltoso, procuro cumprir realmente com as minhas obrigações, com os meus dias de atividades, saio na sala no horário e chego no horário, na medida do possível. (P4)

Se eu chego bem ao curso, os alunos não foram lá reclamar, tudo foi dentro do prazo, eu dei as notas, porque aluno reclama logo, não se queixaram, não falaram nada, acabou tudo bem, cumprir tudo direitinho meus créditos, não, não tenho problemas [...]. (P5)

Como se vê, a pontualidade evidencia uma postura responsável do docente diante dos estudantes, da instituição e da comunidade, pois “quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 94), mais condições terei – como docente universitário, de exercer, na prática, um ensino de qualidade. “O Eu é parte do Outro; assim, a liberdade não pode ser exercida solitariamente”. (LARROSA; LARA, 1998, apud CUNHA; LEMOS, 2010, p. 67). Dito isto, é fundamental compreender que a autonomia se constitui na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas, em especial, no decorrer da atuação docente e, ter comprometimento e respeito aos estudantes reflete uma decisão de responsabilidade, de cuidado e de reconhecimento ao outro.

Freire (1996, p.77, grifo do autor) faz uma reflexão interessante sobre o compromisso ético e humano do profissional da educação, quando diz: “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas”. Desse modo, a escolha, pelos participantes, de atitudes e práticas humanizadoras, com vistas à formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos socialmente se conecta com o pensamento freireano, que defende uma prática educativa transformadora e uma formação humana, gnosiológica.

A concepção de autonomia docente como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante está

comprometida com uma lógica construtivista e significativa, conforme ilustra o depoimento abaixo:

[...] a gente tenta, por exemplo, algumas atividades que, às vezes, você diz assim, será que vai dar certo? Aí você vê alunos apresentando verdadeiras obras de arte no sentido de desenhos, caricaturas, colagens. Você não tinha dito para ele o que era para ele fazer (eu quero que você interprete ou veja esse material), essa foi uma delas, eu estou me lembrando porque na época foi assim. Os colegas dizendo: não vai dar certo, como é que eles vão fazer isso. Eu dizia: Se não sair a gente vai ter que remodelar ou abortar esse plano e ver outro, não é? [...] A gente encontra alunos com preguiça de estudar, de estar em sala de aula, mas quando eles tinham uma atividade dessa se desdobravam, ficavam eufóricos, eles queriam é quase que dirigir as pessoas como se fossem um diretor teatral, um pintor, um coreógrafo, os alunos que fazem paródias, fazem rap através de protesto, como crítica social que a gente pede através dos materiais que são estudados em sala e que eles colocam nessas situações. Você tem que usar essas possibilidades. Alguns reagem bem, infelizmente tem uns que não reagem, às vezes tem sala que você fala assim: não foi muito legal. Você tem que reconhecer que não é tudo que dá certo. Aí você vai parar para ver o que foi que não deu certo: é a sala que não reagiu, foi a maneira como eu conduzir, será que faltou mais isso, foi bom nessa sala mas naquela foi melhor, o que é que o público daquela sala apresentou de diferente que teve uma reação, um resultado melhor da sala A para a sala B, por exemplo. [...] (P1)

A adoção de estratégias variadas de ensino visando à construção do conhecimento pelos estudantes é fundamental, como afirma Solé (1997), a “assunção de atitudes e a compreensão de determinados conceitos, mas de gerar sentimentos de competência, autoestima e de respeito por si mesmo no sentido mais amplo”. (SOLÉ, 1997, p. 53).

Nesses termos, Roldão (2009, p. 57) destaca que o elemento definidor da “estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Ainda segundo essa autora, a própria ação de ensinar é, pois, em si mesma, uma ação estratégica. Dessa forma, entendemos que a qualidade da ação docente pressupõe, também, o investimento em estratégias coletivas de aprofundamento dos conteúdos.

Para isso, o professor precisa ter a capacidade de inovar mesmo que o contexto institucional seja adverso, ou seja, o professor precisa ter a liberdade para escolher os melhores caminhos para que os estudantes avancem no processo de aprendizagem, conforme o depoimento do depoente:

Eu vejo e analiso as alternativas, as opções que eu posso fazer e que não demande [...] infraestrutura mínima, sabe? Que a gente consiga fazer independente dela. Claro que com ela seria o correto, mas se funciona assim, eu preciso buscar alternativas: é criar, inovar, buscar, porque a gente não pode aceitar isso de forma passiva, aceitar passivamente. Eu chego para os alunos e digo: gente, vamos pensar outras alternativas. Essa reunião era fora de Salvador, mas como vai ter uma reunião aqui em Praia do Flamengo no Parque Unidunas, eu vou levar eles pra lá. Eu convidei esses representantes dessas instituições, eu invertei. Ao invés de irmos para lá, eu estou convidando as pessoas para que venham para a universidade, trazer para interagir com eles. Você tem que inovar, buscar alternativas. Eu não posso deixar de fazer, se não a gente se acomoda, por isso é preciso buscar alternativas para conseguirmos manter minimamente a qualidade que a gente prega. (P2)

A concepção de autonomia docente como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante se evidencia, ainda, quando todos os participantes informam contemplar as diferentes realidades dos estudantes, como se pode perceber nos depoimentos selecionados abaixo:

Porque uma coisa que a gente não pode desconsiderar, por exemplo, é a questão pessoal. Infelizmente, eu tenho alunos aqui na universidade que, às vezes, me diz: Professor, eu não fui à aula porque eu não tive o dinheiro do transporte, a gente vivencia isso aqui. Professor, eu não tenho dinheiro para tirar xerox. Então, é uma série de coisas. O professor tem que lidar com a questão humana sabe, sem esquecer o aspecto técnico, profissionalizante, você não pode também deixar que alguns fatores caem, ter equilíbrio e ter liberdade de propor. (P3)

Como é esse trabalhar com liberdade? A depender da turma do que você tem e do conteúdo que você vai trabalhar. [...] poder montar as estratégias que eu acho que sejam adequadas para trabalhar com aquela turma, entendeu? Dependendo de uma turma eu posso escolher um texto ou não escolher um texto porque eu acho que ali, nesta turma eu posso investir num texto mais assim. (P5)

É preciso compreender que os professores não podem limitar seus afazeres apenas ao que está prescrito no programa do curso ou da disciplina, pois estes não são operários de uma linha de montagem e, portanto, não se comportarão assim. É fundamental considerar as necessidades dos estudantes para encontrar estratégias e respostas adequadas e capazes de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Com base nessas informações o docente pode vivenciar de forma mais equilibrada os “[...] momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmo surgem [...] de forma diferente a cada dia e

com cada grupo de estudantes”. (SCHWAB, 1983, apud CONTRERAS, 2002, p. 128), pois “cada turma é uma experiência diferente”. (P1)

Portanto, ensinar não consiste nem em aplicar cegamente uma teoria, nem em se conformar com um modelo. É antes de tudo, ter autonomia para resolver problemas, tomar decisões, agir em situações incertas e urgentes. Por isso, o professor precisa investigar se aquilo que ele propõe para os alunos, de fato, é significativo para eles (BECKER; MARQUES, 2010). Até porque, o ato de ensinar exige ação do professor para ajudar os estudantes a superarem suas limitações, suas dificuldades.

Vale ressaltar que todos os participantes deste estudo comungam com o pensamento de que a realidade, de grande parte, dos estudantes da educação superior é marcada por muitas dificuldades cognitivas, econômicas, etc., conforme salientam os depoimentos:

[...] Aqui não está nada pronto, porque aqui é que vai ser construído. A gente vai discutir, porque vocês também já tem conhecimento adquirido, acumulado. Eu não estou partindo do zero, vocês também tem que trazer o conhecimento de vocês, seja qual for. (P2).

Eu acho que a gente tem recebido alunos que tem certas dificuldades, ainda vem de um ensino fundamental e médio com muitas dificuldades, nós temos uma dificuldade em relação a isso [...]. Agora muitos têm dificuldade mesmo, são trabalhadores, moram longe, a gente lida com alunos mesmo de classes populares, muitos vieram de escola pública, muitos do interior, então é essa clientela e a gente tem que se adaptar e tentar fazer algo novo. (P5)

Os depoimentos da totalidade dos participantes revelam o impacto na prática docente da nova realidade de expansão e reestruturação do ensino universitário no mundo ocidental, especialmente, a partir da década de 1990. Esse processo implicou a diversificação do perfil dos estudantes universitários no que se refere à suas motivações para aprender, competências cognitivas desenvolvidas e bagagem cultural. Nesse sentido, muitos desses novos estudantes: “[...] não entram na universidade por uma curiosidade crescente acerca de uma determinada matéria ou por uma ambição pessoal de se destacar em certa profissão, sim para obter um título que lhe permita obter um trabalho” (BIGGS, 2010, p.21, 22). Ademais, esses estudantes são, muitas vezes, os primeiros de suas famílias a ingressarem na universidade, vão às aulas com pouco ou nenhum questionamento prévio, têm

difficuldade de interpretar e formular suas próprias sínteses acerca dos textos lidos, enfim adotam um enfoque superficial de aprendizagem (BIGGS, 2010; MONEREO; POZO, 2009). Essas características, evidentemente não são herdadas, foram construídas nas suas trajetórias escolares, mas podem ser transformadas mediante práticas pedagógicas e mediações docentes desafiadoras e capazes de gerar desequilíbrios cognitivos e colocar em questão crenças cristalizadas. O desejável é que isso aconteça, sem abalar emocionalmente os estudantes nem diminuir ainda mais a sua autoestima. Naturalmente as dificuldades sociais e econômicas exigem um investimento institucional que poderia ser provocado também pelos docentes.

A confiança na possibilidade de aprender dos estudantes e encorajá-los a perseverar, como condição para a aprendizagem significativa, foi apontada por dois participantes:

[...] E você dá a oportunidade ele sente gratificado. Tem alunos que diz: Professora, se a senhora não me desse essa chance eu não teria coragem de fazer o trabalho, ou de apresentar, é que às vezes eu fico com vergonha. E você diz: não, você vai fazer o que você fez, o que você fez vai ser bem vindo. Então, você tem que estar encorajando para que eles possam fazer, se permitam errar – e quando você errar a gente conserta. Então, você tem que fazer isso. Porque eu também fui estudante de escola pública a minha vida inteira e via como era necessário alguém poder me dar a mão pra me ajudar. [...] Eu gosto de fazer isso, é do meu feitio, da minha índole trabalhar nesse lado mais da humanidade, de poder ajudar e de poder colocar. Não é da à coisa gratuita, mas é dá a condição dele fazer, [...] é um trabalho que não conseguiu fechar e eu sentar pra orientar e dá mais um prazo. (P1)

Considerando a disciplina Estágio, eles ficam muito receosos quando vão produzir no final do estágio o relatório, pois eles acham que tem que elogiar, daí eu digo: Não, vocês tem que apresentar aquilo que vocês estão vendo e refletir sobre isso e, ainda, propor novas formas, pois a gente não pode só criticar, mas também a gente tem que ver como eu posso resolver isso, não é? Porque isto aqui a gente não vai descartar nada, isso não funcionou naquela sala, mas pode funcionar em outra. Se não funcionou com um aluno pode funcionar com outro. Então, a gente tem que refletir sobre essas diversas formas que a gente tem que lidar no dia-a-dia. (P3)

Os depoimentos acima revelam a disposição dos docentes de desenvolver um ambiente de aprendizagem no qual a “autonomia, a autoestima e o autoconceito dos estudantes são estimulados, dentre outros aspectos, mediante o exercício sistemático da reflexão, que articula o pensar, sentir e agir, assumida como princípio formativo”. (SOARES; GARRIDO; CARVALHO, 2014, p. 3). Essa postura adotada pelos participantes revela, ainda, um investimento na aprendizagem significativa dos estudantes, contribuindo para que eles possam ir à fundo no tratamento das

informações que estão sendo socializadas. Nesse enfoque, os estudantes serão mobilizados e sensibilizados para compreender o significado do que estudam, pois conforme Solé (1997, p. 47),

Os alunos respondem e adaptam-se de formas diversas aos diferentes tratamentos educativos a eles destinados, mostrando maior ou menor interesse, atenção, envolvimento, dedicação e esforço nas atividades propostas, e assim podem acabar confirmando as expectativas de seus professores. Aqueles sobre os quais foram depositadas expectativas positivas e que, conseqüentemente, receberam ajuda, atenção e retroalimentação positiva do professor provavelmente mostrarão um rendimento elevado (o que confirma as expectativas geradas).

Na visão dos participantes, a autonomia docente concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante, parte do pressuposto que o trabalho docente está inserido num contexto institucional cujas determinações precisam ser respeitadas conforme denotam os depoimentos:

É nesse sentido que eu digo aos alunos: até aqui eu tenho limite de aceitar o seu trabalho, daqui em diante não porque eu também tenho prazos, eu também sou cobrada [...]. (P1)

Autonomia eu entendo como a responsabilidade, o ato de você criar e você ter liberdade mesmo, na sua prática profissional pedagógica, ter essa liberdade de exercer a profissão, o seu trabalho, mas com responsabilidade e, integrado ao contexto institucional. Não é aquela coisa de fazer o que eu quero, isso não. É uma autonomia que tem dentro do contexto institucional, mas que você tem essa liberdade de trabalhar o que você considera que é importante, que é essencial para a formação dos alunos. E também da formação de uma instituição que realmente forma profissionais responsáveis, com competência, com responsabilidade. (P2)

Sim, isso é uma liberdade que tem, porque é como eu disse: você não pode, não deve fugir a ementa porque a gente tem que obedecer aquela ementa, mas com criatividade, eu realmente retomo os conteúdos, desdobro e faço todo um trabalho. (P4)

Percebe-se nesses depoimentos que o docente encontra-se constantemente desafiado a desenvolver suas atividades de forma controlada e limitada por agentes externos, em outros termos, determinada de forma heterônoma. Então, é necessário desvelar tais questões, justamente pela característica de interdependência, o que “implica uma gestão de forças, pressupondo mediação e equilíbrio entre “eu”, “eles” e “nós”,” (ALARCÃO, 2014, p. 18).

No caso do ensino, o processo de racionalização do trabalho se refere tanto ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor, tornando-o dependente de decisões externas, provocando efeitos diversos entre os docentes, como a rotinização do trabalho a pressão do tempo, o isolamento dos colegas, contribuindo, dessa forma, para o individualismo e para a restrição do exercício da autonomia.

A discussão desenvolvida acerca da concepção de autonomia docente como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante, nos permite concluir que as intenções dos docentes apontam para um compromisso com a função social da universidade e com a formação de profissionais críticos, humanistas e éticos. Entretanto, diversos aspectos indicam que, a despeito dessas intenções, os participantes enfrentam dificuldade de traduzi-las na prática e investem na autonomia discente numa perspectiva de ensino intelectualista e prescritivo. Tal compreensão será objeto de discussão na seção seguinte.

4.1.2 Investimento na autonomia discente numa perspectiva de ensino intelectualista e prescritivo

O investimento na autonomia discente por meio do ensino centrado na transmissão de uma bagagem de conteúdos e de prescrições do dever ser emerge como outro importante princípio político-pedagógico dos participantes da pesquisa, nos permitindo compreender as suas perspectivas de autonomia docente. Conforme os dados, todos eles concebem que o ensino de qualidade e, conseqüentemente, a formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos socialmente estão associados à bagagem teórica ministrada em suas disciplinas aos estudantes, segundo ilustram alguns depoimentos apresentados abaixo:

Um ensino de qualidade na universidade passa principalmente pelo conteúdo que você trabalha na sala de aula com os seus alunos, um conteúdo que leve ao pensamento da reflexão crítica, pensar a sociedade em que você vive, de analisar e compreender os processos que se operam na sociedade e em suas várias dimensões. Então, um ensino de qualidade passa por essa questão. Um conteúdo que se é trabalhado em sala de aula e em toda a universidade, em todos os espaços formais e não formais. (P2)

Ensino de qualidade é aquele ensino que forma mesmo o aluno, não só em forma, mas ele forma o aluno tanto intelectualmente como na prática dele futura,

como também ele retroalimenta o pesquisador, certo? É aquilo que também ajuda o pesquisador a renovar suas questões em relação às suas pesquisas, em relação aos problemas que ele levanta na área dele, eu acho que é por aí? É uma questão mesmo de formação intelectual, de construção de conhecimentos. (P5)

Engraçado, eu me sinto, às vezes, mais à vontade dando aula no Mestrado. Como eu dei uma 1ª unidade nesse semestre “Teorias de Linguagem”, entrei com uma parte mesmo conceitual, de levantamento, e o aluno que está ali é um aluno que já está no mestrado e ele já tem interesse naquela discussão, não é? É mais revigorada, eu me sinto mais à vontade. Eu não tenho problema nenhum com aula expositiva. (P5)

A bagagem teórica, principalmente se é apropriada pelos futuros profissionais e transformada em saberes passíveis de serem traduzidos para o contexto da prática profissional, é sem dúvida um dos elementos determinantes no processo de formação de profissionais, na medida em que, como afirma Carbonneau (2006), uma profissão é constituída por um conjunto de ações específicas e complexas baseadas no domínio profundo de um corpo de conhecimentos sistematizados. Todavia, essa apropriação dos conhecimentos e sua transformação em saberes não se dão por meio da transmissão de aulas magistrais de conteúdos apresentados como verdade. Entendemos que a teoria desconectada do contexto e apresentada de forma dogmática não é capaz de formar os profissionais preconizados pelos participantes e, portanto, é de extrema importância poder articulá-la com as reflexões, os problemas e os dilemas do campo da prática permitindo a ressignificação de ambas e a teorização da prática.

A perspectiva conteudista, apresentada pelos participantes, remete à ideia da cabeça cheia ao invés da cabeça bem feita. Conforme Morin (2006, p. 21),

O significado de ‘uma cabeça cheia’ é óbvio: uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Desse modo, o professor precisa estar constantemente comprometido com a inovação da sua forma de ensinar, já que esta não pode se dar da forma que mais lhe convier, ou até mesmo seguindo modelos antigos. Espera-se que ensino contribua para o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de competências

cognitivas e sociais de ordem mais elevada e a conquista da sua própria autonomia (HARGREAVES, 2004).

Porém, o que parece prevalecer na universidade são aulas expositivas desconectadas da realidade social do estudante, sem espaço para o diálogo, o debate e os questionamentos geradores e fomentadores da autonomia e do desenvolvimento do espírito crítico e investigativo, essencial para a sua atuação profissional futura.

Como enfatizam Monereo; Pozo (2009), na atualidade o conhecimento dos diversos campos é cada vez mais impossível de ser abarcado na formação inicial dos profissionais. Apesar da inflação de conteúdos que se verifica nos planos das disciplinas, há mais conhecimentos relevantes do que aqueles que se pode ensinar, ainda mais se este ensino ultrapassa a mera transmissão, que exige reflexão e discussão coletiva sobre os critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina. Cabe destacar ainda que:

Buena parte de los saberes que se enseñan, como los yogures, tienen fecha de caducidad, más o menos cercana, por lo que se debe formar a los alumnos no solo en esos saberes, sino en comprender lo que les hace ahora necesarios y les convertirá en insuficientes o limitados en un futuro más o menos inmediato. Si los alumnos aceptan esos conocimientos que se les proporcionan sin reflexión o discusión sobre su naturaleza, simplemente porque se les exigen, como suelen ser el caso, carecerán de criterios para decidir cuándo esos conocimientos deben ser puestos en duda, con lo que su capacidad de gestionarlos, como profesionales, será siempre muy limitada, subsidiaria de una autoridad que actualice sus saberes. Pero ello, si se pretende que, como futuros profesionales de la producción, distribución y gestión social del conocimiento, los alumnos tengan criterios propios para decidir la validez de un saber teórico o práctico en una situación dada, hay que formarlos para la autonomía [...]. (MONEREO; POZO, 2009, p.17).

Essas reflexões apontam para um ensino capaz de formar profissionais autônomos e competentes, empenhados em investigar e buscar soluções para os problemas e desafios com os quais venham a se deparar no exercício da profissão, exige o investimento do docente no desenvolvimento de competências cognitivas complexas dos estudantes. A superação do ensino transmissivo pressupõe a adoção de práticas pedagógicas inovadoras compreendidas como aquelas que ultrapassam o ensino centrado na transmissão, possibilitando uma:

[...] reorganização dialética da relação entre teoria e prática e envolvem uma gestão participativa e estimuladora do protagonismo

dos estudantes, concorrendo, assim, para formar cidadãos e profissionais críticos, reflexivos, autônomos, colaborativos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida e de toda a sociedade. (SOARES; BORBA, 2012, p. 7).

O ensino com pesquisa, conforme diversos autores (PAOLI, 1988; LAMPERT, 2008; HEALEY, 2008; SEVERINO, 2008), se configura como uma potente estratégia formativa, na direção apontada acima, possibilitando uma articulação dialética entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências complexas, dessa forma superando o ensino intelectualista e prescritivo. Entretanto, apenas um participante faz referência à adoção de ensino com pesquisa, ainda assim, numa perspectiva intelectualista, como se pode perceber o depoimento:

Gosto muito de discutir com eles na sala, de perguntar e eles também podendo indagar coisas. A minha última unidade é sobre pesquisa, eu faço pesquisa. Hoje mesmo vai ter a última. Em vez de eu dar um texto para eles lerem e ficar dando seminário, eu trago o pessoal do Mestrado, eles vem, eles apresentam os projetos deles, eles falam da experiência deles de pesquisa e abrem para eles perguntarem. Como é que foi sua pesquisa? Como é que foi sua trajetória? Quais foram as dificuldades? Como é que você levanta uma questão? Eles vão perguntando e, a partir daí, eu faço uma discussão e eles [...]. (P5)

Tal depoimento evidencia que o ensino com pesquisa é concebido como uma maneira de comunicar aos estudantes resultados de pesquisas realizadas por outros e não pelos próprios estudantes da disciplina, se aproximando da concepção de ensino com pesquisa denominada por Healey (2008, *apud* NOVA, 2010, p. 43) como *docência impulsionada pela investigação*. Essa prática de natureza prescritiva diverge do ensino com pesquisa capaz de caminhar para o alcance de uma autonomia emancipatória dos estudantes.

Relativamente a essa questão, Paoli (1988) argumenta que a pesquisa vista como eixo do processo formativo na universidade deve ser entendida como uma prática educativa centrada nos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais. Nesse contexto, a pesquisa se fundamenta na problematização, no questionamento e na criatividade, despertando um envolvimento ativo por parte dos estudantes nas atividades de investigação e, assim, podendo contribuir para o processo de aprendizagem de forma crítica, intervindo na realidade. Isso não significa dizer que professores e estudantes serão transformados em pesquisadores especializados, justamente por não se caracterizar como ensino para pesquisa, habitualmente desenvolvido nos

programas de pós-graduação *stricto sensu*, no qual se espera que os orientandos garantam a aplicação do rigor metodológico na produção de dados e das suas interpretações, cujo conhecimento produzido deve resultar no avanço da área de conhecimento em que está inserido.

Tendo em conta esse panorama, a pesquisa como eixo do processo formativo na universidade não se revela como um artifício ou artimanha, fadada ao fracasso, para motivar os estudantes a investirem na aprendizagem de um conhecimento já construído e de domínio do professor/formador, pois sem “nunca esmorecer e garantir o rigor do processo, o formador deve ter o espírito tão aberto quanto os formandos em relação aos resultados dessa tentativa.” (PERRENOUD,1993,p.125). No entanto, torna-se imprescindível que alguns cuidados sejam tomados para garantir a eficácia pedagógica de tal prática, dentre os quais este autor recomenda: que a pesquisa tenha baixo custo operacional e que se enquadre no tempo letivo disponível, porém sem pressa; que seja capaz de envolver os estudantes em todas as etapas da pesquisa, a fim de garantir que o processo de investigação seja dos estudantes e não do professor e, por último, que acate proposições contestáveis e, principalmente, que os prazos possam ser flexíveis, devendo ser esta uma prática normal em situação de aprendizagem.

O investimento na autonomia discente por meio do ensino prescritivo e voltado para a acumulação de conhecimentos se revela também nas queixas dos participantes em relação às condições cognitivas dos estudantes que adentram hoje a universidade, conforme exemplificam os depoimentos:

Temos muitos alunos que não conseguem. Tem alunos que vem com defasagem mesmo, não só do 2º grau, mas uma defasagem muito grande de leitura, de interpretação. Eles têm uma dificuldade muito grande de leitura e interpretação. Eu fico impressionada. Eles leem e não conseguem entender. É tanto que, às vezes, eu faço uma leitura com eles na sala de aula, parte a parte vou interpretando com eles, tamanha dificuldade. Vocês leram e vocês entenderam o que disse aqui? Eles não sabem dizer nem o que não entenderam. Você acredita nisso, nem sabe dizer. Aí eu fico ali tentando e eu vejo que, em alguns casos, é cognitivo mesmo. Não são todos, tem uma minoria que eu sei que entendem e tem uma coisa que eu estimulo eles para se interessarem pela iniciação científica. Tem alunos que procuram. (P2)

Já outros não vão adiante, às vezes porque a gente encontra falta mesmo de preparo, muitos alunos entram com baixa condição, alguns melhoram, mas tem outros que, infelizmente, não vão adiante. Assim como tem alguns que são batalhadores e estão ali participando, tem outros que são – querem só oportunidade de fechar um curso superior e aí não atinge, por exemplo, a

qualidade, não é? A qualidade fica a desejar: alguns se formam, mas não tem qualidade. Mas o mercado é que vai selecionar, é que vai depois mostrar. (P1)

[...] Na minha geração se eu estava com dificuldade eu precisava superar, eu precisava correr atrás, eu vou estudar, esse é o caminho, não sou eu me fechar como muitos jovens se fecham, então eles ficam muito nessa coisa da imagem, muito frenéticos, não é. Tem a coisa de acalmar, eu chegava em casa e ia estudar, fazia os grupos de estudo. Isso me ajudou muito. Nós juntávamos para estudar para tal disciplina, a gente sentava, discutia entre a gente, lia e lia um texto, então a gente tinha essa cultura que hoje eu não vejo mais na universidade. (P2)

Eu faço a crítica, eu acho que eles escrevem muito pouco e não gostam de escrever, de ler um texto, de refletir. Hoje em dia é muito o negócio de internet, muita informação demais, mas eu acho que informação não é conhecimento, pois eu tenho que transformar. (P5)

Como analisado no capítulo da construção do objeto da pesquisa, o processo de expansão e democratização do ensino superior naturalmente possibilitou o ingresso na educação superior de jovens e adultos com perfis cognitivos diferentes daqueles que historicamente frequentavam a universidade. Conforme assevera Biggs (2010), como resultado, eles vão às aulas com pouco ou nenhum questionamento, se esforçam o suficiente para serem aprovados e, no que diz respeito à realização de leitura dos textos, fazem isso com a finalidade de reproduzir mais tarde os conteúdos para serem aprovados no exame, a argumentação oral e escrita é bastante reduzida, enfim, adotam um enfoque superficial de aprendizagem. A esse respeito cabe acrescentar que

O significado atribuído pelos estudantes aos objetos de aprendizagem não se impõe nem se transmite mediante o ensino transmissivo. É um ato criativo, fruto das atividades de aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, decorre dos seus enfoques de aprendizagem que, *grosso modo*, podem ser classificados em superficial e profundo. O enfoque superficial de aprendizagem nasce da intenção do estudante de liberar-se da tarefa com um mínimo esforço, ainda que dando a sensação de satisfazer aos aspectos a ele requeridos. Ao utilizar o enfoque superficial, o estudante se centra em dados isolados, independentes uns dos outros. Isso o impede de ver o significado e a estrutura do que se ensina, e a aprendizagem se converte em uma tarefa pesada e destituída de sentido para sua vida. (SOARES; VIEIRA, 2014, p. 3).

A opção por um ou outro modo de abordar o conhecimento, embora guarde relação com as experiências e aprendizagens prévias dos estudantes, depende

muito da forma como os docentes desenvolvem o ensino e a avaliação da aprendizagem.

Cabe destacar ainda que as novas gerações de estudantes que ingressam na universidade, independentemente da condição econômica familiar, estão bastante familiarizadas com a cultura das tecnologias de comunicação e informação, marcadas pela rapidez, interatividade e criatividade. Tal cultura traz em seu bojo a falta de disposição para a reflexão, o débil espírito crítico e a capacidade de discernimento entre o que é prioritário e o secundário. Ademais, conforme Dias Sobrinho (2009, p. 27), é provável, “que não tenham bem desenvolvidas as virtudes cívicas, a sensibilidade ao social e público. A relação intensa com os meios eletrônicos lhes pode ter aprofundado um viés individualista e a sensação de autossuficiência.”

Alguns participantes atribuem as limitações cognitivas dos estudantes de acompanhar as teorias ministradas à condição econômica e social dos mesmos, conforme os depoimentos:

Eu percebo que esse aluno hoje é um aluno trabalhador, mesmo na universidade pública, no caso da Uneb. Ele trabalha de manhã ou à noite e vai para a universidade. Aqui na Uneb você tem um perfil de alunado de baixa renda, tem a questão das cotas, não sou contra as cotas, mas acho que com as cotas ouve uma perda também dessa qualidade, *eu vejo alunos que não tem condições econômicas de estarem ali, condições intelectuais*, mas entrou na universidade através das cotas, não são todos, mas você percebe um perfil muito grande de alunos que entrou pelas cotas e não corresponde, tem dificuldade de acompanhar, também. [...]. Então, a gente está naquela cultura pobre da xerox, a pasta na xerox, aqueles fragmentos de texto lá, limitados, porque além de não ler o livro ele não ler o texto. Então eu acho que existe um empobrecimento intelectual e cultural muito grande na universidade hoje, muito grande, uma imbecilização também com essa cultura da mídia, uma cultura imediata, tornando as pessoas imbecis, acrílicas, sem capacidade de crítica, de reflexão, de pensamento e de autonomia. (P2)

Muito aluno de escola pública vem pra cá e, às vezes, a gente sente essa dificuldade. Agora mesmo eu estou com uma menina ótima no mestrado orientando, mas ela vem do interior de uma escola pública, conseguindo entrar por cotas lá no mestrado. Eu sou contra esse negócio de cotas no *stricto sensu*. Dificuldade de escrever e eu fico toda hora corrigindo lá, corrijo o tempo todo. (P5)

Os depoimentos evidenciam uma leitura concreta da realidade, entretanto, na medida que atribuem principalmente aos estudantes a responsabilidade de sua aprendizagem nos permite inferir a existência de uma expectativa de estudantes

ideais, ou seja, prontos para receber as teorias, mediante aulas expositivas. Assim, conscientemente ou não, denotam uma visão elitista de universidade que distancia em “muito da realidade da universidade na qual atuam em decorrência de sua natureza *multicampi* [situada em 24 municípios do estado, alguns com baixo índice de desenvolvimento humano] e do fato de a maioria dos cursos serem de licenciatura que, historicamente, vêm admitindo estudantes de origem social mais humilde”. (SOARES, 2014, p. 221).

Tal realidade impulsionou essa universidade a adotar as Políticas de Ações Afirmativas, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais historicamente instituídas, ampliando o caráter democrático da instituição ao abrigar as diversidades étnicas, raciais, culturais, de gênero, dentre outros. Portanto, o desafio agora é garantir que todos aprendam de um modo eficaz, tendo acesso ao conhecimento como forma de romper com a dominação gerada pela distribuição desigual do saber e, de um modo em geral, do acesso à cultura.

A aprendizagem de adultos ou de jovens adultos como é o caso dos estudantes que ingressam na universidade, independente da sua condição econômica e social, pressupõe que suas variadas experiências sejam consideradas, levando em conta os conteúdos (os quais precisam fazer sentido para os estudantes); que seja explicitado o seu papel social e que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas, tendo como foco a aplicabilidade “desses conteúdos. Em síntese, a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado”. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

A inferência de que o investimento na autonomia discente se dá por meio de um ensino intelectualista e prescritivo pode ser percebida, também, quando a quase totalidade informa não investir no sentido de mudanças de atitudes e valores e nem no desenvolvimento de competências sociais, adotando em contrapartida posturas unilaterais de definição das regras de condução da disciplina e o discurso ou o sermão moralizador, como evidenciam os depoimentos:

A gente está passando por uma transformação. Para você não ter mais alunos com *whatsapp* na sala, você diz: não pode usar celular, parece que você está voltando para o século passado, não pode. Isso aí eu sinto um pouco, mas eles já sabem ou então usam escondido. Até no mestrado, às vezes eles falam que

vão abrir o computador e estão no *facebook*, aí não, não pode. O dia que a gente puder estar trabalhando online, fazendo alguma coisa, mas por enquanto a gente vai discutindo assim (sem o uso desse recurso). Agora, pode ir para internet para pesquisar coisas relacionadas, trazer material novo, mas ainda (na sala de aula), não. [...]. Às vezes eu sou meio impaciente, meio antigona e tudo [...]. (P5)

Eu deixei a apresentação terminar e registrei em público, porque eu acho que é um desrespeito ao professor e aos colegas que tinham preparado os slides, que estavam de boa qualidade, não é fácil para o aluno ficar lá na frente apresentando, inclusive quando os alunos estavam apresentando apareceu a imagem de um celular e os que estavam mexendo no celular disse: olha um celular ali. Então, eu fiquei muito chateado com isso, porque uma sala pequena onde a gente tem tudo para ter um bom crescimento, um bom rendimento com a turma e tem esse procedimento. (P4)

Então, na verdade as pessoas vem para o curso, não se identificam mesmo estando no 4º semestre do curso e faz as atividades por fazer, como se fosse uma obrigação para o professor. Eu fico muito chateado, na pessoa do professor. Como eu sou uma pessoa assim muito autêntica, eu digo: é por isso que muitas vezes na vida quem avalia a gente é a vida, eu digo para eles assim. O aluno não gostar do curso não dá a ele o direito de atrapalhar toda uma dinâmica de preparo, mas na verdade são os jovens de hoje em dia, infelizmente. [...] Eu vejo hoje, infelizmente, os jovens – eu chego, às vezes, na sala e chega a ser até desmotivador. Você vê que o aluno hoje quase que não presta atenção no que você está falando, isso eu vejo algumas vezes, *principalmente os jovens* [...]. (P4)

A definição das regras de convivência e de funcionamento da disciplina de forma unilateral pelos docentes, portanto, sem a participação efetiva dos estudantes, bem como a utilização do discurso centrado no “dever ser” e no sermão não contribuem para o desenvolvimento da autonomia emancipatória dos discentes. Tais práticas educativas esvaziam, conscientemente ou não, o engajamento integral do estudante no processo que se desenrola no interior da sala de aula e a tomada de consciência de sua relação com o saber, com o poder, com os outros e consigo mesmo (DEVELAY, 1996; FREIRE, 1998). Ademais, esse tipo de práticas docentes naturaliza a heteronomia, contribuindo para a construção de um autoconceito do estudante como incapaz de fazer opções autônomas.

Apenas um depoente fez menção à negociação com os discentes, contudo, isso se deu num momento isolado e especial em uma instituição de ensino superior privada que atua, quando às vésperas de receber a comissão de especialistas do Ministério da Educação – MEC necessitou fazer alguns acordos pontuais com os estudantes.

Isso significa que o contrato didático, fruto da negociação entre estudantes e professor, parece não fazer parte da prática dos docentes participantes deste estudo. Vale ressaltar que tal construção coletiva não significa a omissão do docente nem tampouco a aceitação passiva dos alunos, “mas da possibilidade de que se vivencie positivamente a tensão entre a obrigatoriedade e a autonomia, baseados no comprometimento de ambos com o que foi estabelecido”. (FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 63). O contrato didático consiste em:

um conjunto de regras, na maioria das vezes implícitas, presentes na relação didática que se estabelece entre os alunos, o saber e o professor. Embora o termo contrato, no sentido usual, remeta à ideia de regras consolidadas para assegurar a estabilidade, o contrato didático consiste numa negociação que inclui regras e compromissos assumidos deliberadamente. Tais regras são passíveis de mudanças, podendo ser revistas, modificadas ou até mesmo desaparecer, dando lugar a novas regras. O contrato didático tem, portanto, a função de gerenciar as relações entre os elementos constitutivos da relação didática, sem cristalizá-las em regras definitivas. (CHEVALLARD, 1985 apud FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 60).

A adoção do contrato didático visa superar as práticas de educação bancária e avançar na direção de práticas emancipatórias. Consiste em uma opção intencional e fundamentada, cujo processo deve levar em conta a bagagem trazida pelos alunos para o enfrentamento das situações de aprendizagem, sem esquecer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47).

A sala de aula é um espaço relacional marcado por tensões. Nesse contexto, docente que se empenha em contribuir para o desenvolvimento da pessoa dos estudantes e de suas competências sociais, indispensáveis para o exercício profissional competente e ético, não pode privá-los da reflexão sobre suas atitudes e valores e do conhecimento sobre si mesmo no processo da convivência e da troca, como sinaliza Beillerot (1989, *apud* SOARES, 2008).

Desse modo, as condutas dos estudantes consideradas pelos docentes como eticamente inadequadas não podem ser tratadas como falta individual do estudante, dissociada do contexto de sua formação. Tais condutas precisam ser transformadas em objeto de reflexão e de tomada de consciência dos estudantes sobre a origem, o significado, as suas consequências, bem como sobre a importância de envidar esforços permanentes no sentido da mudança. Assim, é na

complexidade da sala de aula, carregada de histórias, que se tece a formação dos futuros profissionais, tanto intelectual quanto moralmente (DAYRELL, 2001; SOARES, GARRIDO, CARVALHO, 2014).

A reflexão coletiva no processo de ensino-aprendizagem “[...] possibilita desenvolver capacidades como dialogar, argumentar, explicitar as próprias ideias, compreender as ideias dos outros, conviver com as diferenças, questionar, refletir, entre outras.” (FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 109-110). Portanto, é fundamental que o professor desenvolva a capacidade de entendimento dos códigos culturais dos seus estudantes e do potencial de desenvolvimento como pessoas e profissionais e, quando necessário, provoque mudança por meio da reflexão sobre os significados desses códigos e consequências para sua atuação como profissionais. Assim, situações como as que foram apresentadas nos depoimentos devem ser aproveitadas para investir de forma crítica, reflexiva, compreensiva, construtiva e emancipatória dos discentes.

Ao que tudo indica, o investimento na autonomia discente por meio do ensino centrado na transmissão de conteúdos e prescrições morais decorre da frágil consciência das próprias necessidades de natureza pedagógica dos participantes da pesquisa. Com efeito, apenas um deles revela reconhecer tais necessidades e buscar se capacitar nessa direção:

Eu hoje estudo mais a Pedagogia, das questões educacionais, eu sou profissional de Letras, mas como eu estou ligada na área de ensino eu procuro essa complementação dos estudos, digamos assim da educação e tenho procurado ver esses materiais [...] da área pedagógica. [...] Então, eu tenho estudado muito essas coisas por conta de estar tendo essa demanda. É uma coisa que eu estou buscando para completar minha formação, eu não estudei isso na faculdade, eu estou estudando mais agora e está contribuindo para o meu desenvolvimento e minha possibilidade de orientar os meus alunos para o que eles vão enfrentar mais adiante nessa sociedade que está em transformação. E o professor tem que acompanhar tudo isso. (P1)

Como revela o participante, para assumir o exercício do magistério, o educador necessita não apenas dos saberes específicos de sua disciplina, mas também agregar conhecimentos pedagógico-didáticos em seu fazer docente, organizando e proporcionando intencionalidade à prática educativa. Para Imbernón (2010, p. 31) a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico. Portanto, a

ausência desses saberes limita a capacidade de ação do docente, contribui para o aumento das suas fragilidades e inviabiliza a superação do ensino transmissivo e a adoção de um ensino voltado para a construção da autonomia crítica e emancipatória dos estudantes futuros profissionais.

Em síntese, a discussão feita na perspectiva de responder a questão sobre os princípios políticos-pedagógicos que orientam as práticas docentes dos participantes desta pesquisa nos mostra que, embora tenha sido preponderante uma afinidade conceitual com a autonomia concebida como liberdade de agir com responsabilidade pessoal pelo ensino e pela aprendizagem do estudante, fica evidente que a concretização de tais práticas se distancia de uma pedagogia para autonomia como construção e emancipação. Na medida em que prevalece o ensino centrado na transmissão de conteúdos e prescrições, a negociação sobre os direitos e deveres dos discentes e docente, em outros termos do contrato didático não se faz presente, e é escassa a reflexão sobre as atitudes. Assim, entendemos que a lógica de formação de profissionais, intelectualista e prescritiva desconsidera, também, o fato de os estudantes serem adultos capazes de tomar decisões de forma autônoma com base em princípios éticos coletivamente construídos e refletidos. Desse modo, o que fica evidente é que a “bagagem intelectual, por mais ampla que seja, não é suficiente para formar profissionais reflexivos, autoconscientes e éticos.” (SOARES, 2014, p. 160).

4.2 FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NA VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção iremos refletir sobre os fatores que facilitam e que dificultam a construção da autonomia docente na visão dos sujeitos entrevistados, foco da segunda questão de pesquisa. Essa reflexão se apoiará na inferência “a reflexão sobre a prática docente assumida de forma restrita e individual”, formulada a partir da análise das informações socializadas pelos sujeitos entrevistados.

4.2.1 A reflexão sobre a prática docente além de escassa é assumida, essencialmente de forma isolada

A análise dos resultados parece indicar que um dos principais fatores que dificultam a construção da autonomia docente dos participantes da pesquisa é a escassa reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, todos os participantes convergem para a ideia de autonomia como capacidade de se arranjar sozinho como ilustram os depoimentos:

Eu estou num ambiente livre para criar, mas tem as limitações dos alunos, da infraestrutura. Porque, por exemplo, eu vou mudar a ementa, vou mudar o conteúdo, mas eu tenho que ter o livro na Biblioteca, porque eu tenho só o meu. E pedir o aluno para comprar é complicado, considerando essa realidade, pois os alunos em sua grande maioria não têm nem dinheiro para o transporte. Então, assim, você tem as limitações. Você pode, mas você não pode ir muito. Mas nós temos sim certa liberdade. (P2)

[...] você não tem espaço físico, às vezes você não tem nem uma biblioteca que atenda, de fato, a tudo que você quer, não é por falta nem de livro, mas às vezes é do banco de dados que está desatualizado. Você sabe que tem na biblioteca, mas não consegue ter acesso ao material. Assim a gente vai lidando, a gente vai pesquisando e quebrando essas barreiras aí, eu acho é que é a forma que a gente tem que fazer mesmo. Se a gente não fizer isso também não fica legal. (P3)

Os depoimentos sugerem uma reflexão que além de restrita ao contexto da prática, logo não contempla o questionamento dos comportamentos, atitudes, pressupostos, crenças docentes que estão subjacentes às práticas, é feita de forma isolada. Naturalmente a reflexão individual, especialmente aquela que investiga profundamente suas representações e práticas é fundamental para a construção da autonomia, mas a transformação do contexto capaz de fomentar a efetiva autonomia dos docentes não pode prescindir da articulação e da reflexão coletiva. Sobre isso, Bispo (2014, p. 102) nos diz que “o modo de pensar isoladamente o trabalho docente na universidade se ancora historicamente na valorização da especialização do conhecimento, da fragmentação e disciplinarização do saber”. Os professores se tornaram “proprietários de disciplinas”, justamente por projetarem suas aulas isoladamente. Percebe-se aí uma ação que distancia os docentes da possibilidade de implementação da autonomia emancipatória, pois esta pressupõe uma busca constante, um aprendizado contínuo de abertura para a compreensão e reconstrução da própria identidade profissional em articulação com os pares. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática se configura como uma estratégia privilegiada do desenvolvimento profissional docente, pois a atividade docente enquanto

processo de ensino e aprendizagem merece uma profunda atenção, se pretendermos promover aprendizagens significativas e transformadoras.

A importância da articulação entre os pares, foi referida por apenas dois dos participantes da pesquisa, o que pode ser visto nos depoimentos:

[...] Mas, está se tentando fazer isso. Agora, é a necessidade de mais professor, necessidade do professor também poder assumir uma carga maior porque quase todo mundo quer ficar no limite mínimo. Isso a gente tem que entender quantas pessoas tem dentro da instituição, além da sala de aula: projeto, pesquisa, monitorias, orientação de alunos, porque o conjunto de atividades acadêmicas pressupõe tudo isso, mas infelizmente tem aqueles que, não só na minha área como em outras que querem dar o mínimo de aula e, só. A esses *falta uma consciência de mais integração* com a instituição, com a qualidade do ensino, com o envolvimento com a sala de aula, com respeito pelos alunos, pelos outros colegas que estão trabalhando. Porque que uns trabalham mais? Porque que o departamento e o colegiado convocam sempre quase que os mesmos professores para participarem de comissões, de atividades complementares ao trabalho? Porque os outros não aceitam. Tem que ser uma coisa espontânea, alguém que queira realmente colaborar e participar dessas atividades. Alguns só vêm mesmo para o trabalho básico, mínimo, para o que está, digamos assim, de obrigação. Não é só aqui, em qualquer lugar. (P1)

[...] eu sempre procurei fazer o que as escolas da rede fazem e que a gente deveria fazer, que é reunir em todos os planejamentos pedagógicos todos os professores do 5º semestre, que vão pegar a mesma sala para ver o planejamento, o quê que a gente pode fazer, todos do semestre. Às vezes, você pode até trabalhar com questões sobre perspectivas, *isso nunca aconteceu aqui*. Eu acho que isso poderia ser feito, eu acho isso. (P5)

Quando anunciam suas tentativas de articulação com os pares e as dificuldades encontradas, as críticas recaem sobre os colegas, reafirmando uma compreensão do fazer docente como resultado da ação individual. Ademais, não demonstram entender que esta articulação poderia ser facilitada se fosse assumida como uma demanda institucional, ou seja, se os departamentos e colegiados constituíssem formalmente estes espaços. Isso significa que não se pode desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual se interpreta a relação social e os propósitos e práticas institucionais, pois é nessa forma de entender o exercício profissional que se apoia o desejo de autonomia de todos os envolvidos num processo de entendimento mútuo e de cooperação entre os pares. A noção de autonomia nos remete a uma construção reflexiva dentro de um contexto relacional quando a colaboração e o entendimento caminham juntos, mas nunca aspirada numa concepção de imposição.

É que tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de 'se arranjar sozinho', nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações. (CONTRERAS, 2002, p. 199-200, grifo do autor).

As qualidades construídas e desenvolvidas neste contexto de relações poderão contribuir para o favorecimento de uma atuação docente autônoma, ou, ainda, para o seu entorpecimento. Desse modo, a reflexão individual e coletiva da prática docente pode ser um impulsionador de extrema importância para o alcance da autonomia dos professores e a pesquisa que interroga a pedagogia universitária pode ampliar a compreensão e potencialização das ações docentes. Entretanto, os depoimentos dos participantes não apontam a existência de pesquisa relacionada ao ensino, e sim a objetos vinculados aos campos disciplinares específicos a que estão afiliados.

Conforme Vieira (2005), a pesquisa sobre a pedagogia universitária é um importante promotor do desenvolvimento profissional docente, na medida em que implica o questionamento e a transformação das práticas de ensino e aprendizagem, a socialização e avaliação coletiva de conhecimentos e de experiências contribuindo para a constituição de comunidades de construção de conhecimentos e práticas. Nessa perspectiva pode assumir, principalmente, duas formas, a primeira *sobre o ensino* busca descrever e compreender a visão de outros docentes ou discentes sobre fenômenos relacionados à pedagogia universitária. A segunda forma de pesquisa, *no ensino*, busca descrever e compreender a própria prática docente dos sujeitos pesquisadores, assumindo uma feição mais interventiva e de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação concebida como um processo sistemático de investigação na ação e sobre a ação *grosso modo* envolve quatro etapas complementares e cíclicas: clarificar ideias e diagnosticar uma situação problemática para a prática; formular estratégias de ação para resolver o problema diagnosticado; colocar essas estratégias em prática, avaliando sua capacidade de superar o problema identificado; formulação de nova leitura da situação problemática (BOGGINO; ROSEKRANS, 2013).

A pesquisa-ação crítica, como enfatiza Kincheloe (1997) é um importante processo de empoderamento e autonomia dos professores, pois permite a compreensão profunda dos padrões socioculturais estabelecidos e naturalizados, além de colocar e questionar seus pressupostos. Visa contribuir para a emancipação sociocognitiva dos educadores, a partir não apenas da descrição da prática, mas com disposição de mudá-la. Assim,

Num certo sentido, os pesquisadores críticos de ação reaprendem o caminho que eles têm que tomar para ver o mundo em torno deles; de fato, eles despertam de um sonho modernista, com sua paisagem não examinada do conhecimento e construção de consciência não imaginativa. (KINCHELOE, 1997, p. 188).

A ausência de registro, nos depoimentos dos participantes, de pesquisa relacionada ao processo de ensino, evidencia a dissociação entre esses dois contextos, a desvalorização do ensino de graduação e a supervalorização da pesquisa e do ensino de pós-graduação. Essa dissociação não é uma opção meramente individual, conforme resultado de outra pesquisa com docentes da mesma universidade, mas faz parte de uma

[...] cultura acadêmica e institucional contraditória que formalmente assume o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas, na prática, não democratiza o processo de pesquisar (de ordinário, restrito aos docentes que atuam na pós-graduação) e nem garante as condições materiais e de tempo para o exercício da pesquisa diante da excessiva carga de horas-aula na graduação [...] (SOARES, 2014, p.225)

Entendendo a universidade como um espaço capaz de contribuir para uma transformação social, esta deve ser pensada considerando a sua finalidade principal, que é de promover o permanente exercício da crítica construída através do ensino, da pesquisa e da extensão. Tal entendimento e direção, mesmo sendo afirmada por muitos estudiosos, como (DAYRELL, 2001; FREIRE, 1996; MONEREO; POZO, 2009, PIMENTA; ANASTASIOU, 2007), ainda se encontra muito distante da prática adotada pela universidade, sobretudo nos cursos de graduação que formam os futuros profissionais das diversas áreas. Mas, toda essa construção depende de uma reflexão dentro e fora da sala de aula, com o apoio das concepções didático-pedagógicas sobre os saberes e práticas pertinentes a esse nível de ensino.

Entretanto, quando instigados a se posicionarem sobre o investimento institucional na formação pedagógica do docente, os participantes revelam a sua inexistência:

Mas é você professor é que tem que ter, não parte da instituição dizer, “quem quer fazer tal curso para melhorar as atividades de sala de aula”, mas parte de você professor e dizer: Olha, tem coisas na minha área que interessaria se eu fizesse esse curso. Posso tomar esse curso? A instituição paga? Ou então você mesma se virar e pagar e fazer. Não tem essa política de chamar não. [...] você vê incentivos no departamento, na universidade é incentivo mais profissional, quando você participa de atividades acadêmicas, pesquisa. Incentivo mais pessoal pra você ganhar 10% de produção científica, de melhorar o trabalho em si. No ensino, não. Isso não tem assim, programa que você vai participar pra poder melhorar, aprender a sua prática. Às vezes a gente quer aprender coisas novas. (P1)

Existe a boa vontade dos professores. Eu acho que sempre existe isso. Primeiro que os departamentos são sempre superlotados, [...]. Então, até para a administração atender e com todo o jogo político os interesses coletivos de cada curso e os interesses individuais dos professores eu acho que fica muito difícil isso, mas eu acho que na medida do possível a gente até tem tido umas administrações que quando a gente solicita ela tem buscado atender, mas a gente sabe que nunca vai acontecer tudo, não é? Porque também acima da administração tem o governo aí que não anda com a política muito boa para a universidade. (P3)

Por exemplo, hoje, há uma preocupação no departamento como um todo de saber, de fazer uma programação de pessoas que não tem mestrado/doutorado (que são poucas), no caso do Campus I são poucos os professores que não tem mestrado, mas quem não tem mestrado ou doutorado tem assim uma programação, são incentivados para fazer na própria instituição ou em outra instituição, já tendo assim uma prévia de quando o professor pretende sair para fazer o curso e na saída do professor ter garantido já o substituto para aquelas disciplinas que o professor leciona. Não deixa de ser um incentivo, não é? (P4)

A falta de investimento na formação pedagógica dos docentes, que diferentemente de outras profissões, não tem formação específica para o seu exercício, revela e reforça a visão do senso comum que “se aprende a ensinar, ensinando”. Entretanto, a formação do professor universitário na perspectiva de seu desenvolvimento profissional docente é uma dimensão fundamental para o processo contínuo de transformação, para a inovação e para a melhoria da qualidade do ensino.

Todavia, apenas uma depoente ressaltou que apesar de não ter programas de formação pedagógica oferecidos pela instituição, ela sente a necessidade de investir mais profundamente nessa área, reconhecendo suas fragilidades e apostando na melhoria contínua da sua prática, com foco numa melhor atuação docente para ampliar a qualidade da formação dos futuros profissionais. Vejamos:

Ah! Eu estou fazendo isso mais agora. Mais agora, por quê? Quando eu era professora de Ensino Médio e de Ensino Fundamental não é prática da escola fazer isso. Diga que você quer fazer isso que a escola vai achar que você está sendo ousada demais, que essa tarefa não é a tarefa do professor, é a tarefa do gestor pedagógico, do coordenador pedagógico, mas, eu não sou pedagoga. Eu hoje estudo mais a Pedagogia, as questões educacionais, [...], mas como eu estou ligada na área de ensino, aí eu procuro essa complementação dos estudos, digamos assim da educação e tenho procurado ver esses materiais, [...] Então, eu tenho estudado muito essas coisas por conta de estar tendo essa demanda, não é? Então, é uma coisa que eu estou buscando para completar minha formação, eu não estudei isso na faculdade, eu estou estudando mais agora, não é? Está contribuindo no meu desenvolvimento e na minha possibilidade de orientar os meus alunos para o que eles vão enfrentar mais adiante nessa sociedade que está em transformação. E o professor tem que acompanhar tudo isso. (P1)

Este testemunho corrobora com a ideia da solidão pedagógica referida por Isaia (2003, p. 243), definida como “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. Nessa condição, o docente ingressa no Ensino Superior e logo se torna professor, respaldado apenas em saberes do senso comum, da prática educativa e da experiência vivenciada como aluno da graduação, situação esta que leva o professor a assumir sozinho inteira responsabilidade da função docente. Contudo, uma depoente quando questionada sobre o processo de formação docente, disse: “[...] esse negócio de liberdade depende da segurança do professor, da estrada que ele tem para poder se sentir seguro pra dizer: não, vou fazer assim”. (P5). Tal formulação, reproduzindo uma visão do senso comum, privilegia a experiência, em detrimento de uma formação específica.

A frágil e isolada reflexão sobre a prática, implicitamente, é atribuída, por todos os participantes, à falta de condições materiais, físicas e tecnológicas.

[...] Por exemplo, muita gente prefere ficar na graduação e, só. Não tem obrigação de nada, dá sua aula vai embora e ganha à mesma coisa de nós que estamos na pós-graduação com todas essas atividades. (P3).

Falta de estrutura, acúmulo de tarefas. Por exemplo, nós não temos espaços para as reuniões dos grupos de pesquisa, espaço de fato para você orientar esses alunos de iniciação científica, os alunos de TCC, a gente vai arrumando essas questões para não frustrar o aluno, pois eu acho que é muito ruim, o aluno procura você, pois ele quer desenvolver uma pesquisa e você diz não, sabe? (P3)

Eu acho que fica muito para o professor, essa questão da qualidade fica muito para os cursos, para os professores. Eu acho que a universidade deveria ver

mesmo essas questões materiais, de infraestrutura, logística e condições de trabalho do professor. Uma condição de o professor poder realmente ter um espaço acadêmico na universidade pra está aqui. Às vezes é melhor estar em casa, receber um aluno que faz Iniciação Científica e Mestrado em casa, eu cansei de receber. [...] (P5)

Seguramente é fundamental para o desenvolvimento das atividades do professor e para o aprendizado dos estudantes que as condições de infraestrutura estejam adequadas. Entretanto, a superação dessas limitações não asseguram a reflexão individual e coletiva, pois como vimos anteriormente, outros fatores de natureza cultural, política e pedagógica parecem ser mais determinantes para sua ausência no cotidiano dos docentes universitários, num cenário acadêmico, nacional e internacional, de crescente valorização da pesquisa e da produção científica e, conseqüentemente, de desvalorização da docência.

A avaliação do desempenho docente foi outro item bastante revelador do débil investimento institucional na formação do professor. Conforme alguns participantes, a avaliação do docente feita pelos discentes não acontece de forma eficaz e segura, como ilustram os depoimentos:

Quanto ao tipo de avaliação docente, eu acho que nem sempre ela funciona. O aluno, às vezes, ele avalia muito o professor pela relação de sentimento que ele tem com o professor. Às vezes ele não consegue desassociar (eu gosto de professor tal), mas a aula de professor tal não está muito legal, ou se ele teve boa nota. Mas como ele já gosta do professor tal, ele já teve uma relação. Então é maravilhoso tudo, ele não questiona muito. A gente percebe muito essa associação. Amizade com avaliação. (P3)

Tem, tem. Mas ela faz uma avaliação mais generalizada do departamento, não é uma avaliação do professor. (P1)

Os aspectos apontados pelo depoimento do participante 03 merecem atenção, e sugerem a necessidade dos docentes assumirem mais transparência nas suas práticas de forma que os discentes compreendam os sentidos delas para seu próprio crescimento pessoal e profissional. Entendemos que a avaliação dos docentes pelos discentes é de extrema importância, pois se configura como insumo para o desenvolvimento profissional docente, no que diz respeito a sua formação didático-pedagógica, imprescindível para uma atuação crítica e autonomia pelos professores universitários. (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995). Ela integra a lógica da avaliação externa instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. (BRASIL, 2004).

Outro participante registrou que a avaliação do docente pela instituição fica limitada ao estágio probatório:

Olha, eu não sei se tem alguém medindo porque eu acho que agora como eu não estou mais em estágio probatório já tem algum tempo que eu estou aqui, não há uma prática. Eu acho que isso a gente apresenta relatórios, não é? Você faz um plano, um PIT todo ano, que é o Plano Individual de Trabalho, você preenche todo o seu plano, o que é que você vai fazer na universidade naquele ano, quantidade de alunos na sua disposição, é a área em que você está atuando, um pouquinho do resumo que eu coloquei para você tanto na área acadêmica quanto administrativa. Eu participo todo ano aqui já tem algum tempo, de uma comissão de matrícula especial. (P1)

A avaliação docente, especialmente, em instituições públicas é uma mera formalidade. Efetivamente não existe a prática da avaliação com vistas a identificar dificuldades, necessidades formativas e a planejar ações de apoio ao docente e à melhoria do seu trabalho. Nessa perspectiva a avaliação contribuiria para o desenvolvimento da sua autonomia.

O professor é responsável pela mediação entre o saber e o aluno, intencional. Isso implica que o saber docente

[...] não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, a cada instante, situa-se sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em cada situação. Mas não se tenha uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 1996, p.104).

Nessa leitura, fica explícito que a docência não comporta apenas uma dimensão, seja ela técnica, pedagógica, política, ética, ou seja, o domínio dos saberes desses campos pode atuar como mola propulsora para o desenvolvimento do compromisso social do docente. Para Freire (1979, p. 28):

somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e transformando-o saber-se transformado por sua própria criação. Um ser que é e está sendo no tempo, que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se.

A autonomia docente como exercício de entendimento mútuo pressupõe saberes diversos, dentre os quais os saberes pedagógicos que possibilitam a interação do docente com seus alunos, em qualquer espaço no contexto educacional. Isso significa que o professor não pode ser um mero executor de tarefas, pois é preciso que ele também reflita de forma ética sobre as escolhas a fazer e as decisões a tomar no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão e pesquisa sobre o ensino e no ensino, partindo dos problemas concretos da prática docente, conforme autores como Pimenta (2009) e Vieira (2005), são caminhos de construção dos saberes pedagógicos. Isso porque, parte das dificuldades enfrentadas pelo docente universitário no exercício da sua prática pedagógica na universidade refletem situações que evidenciam a necessidade do professor saber agir, especialmente, em contextos adversos ao que ele idealiza ou espera encontrar no seu ambiente profissional.

A construção de tais saberes capazes de ressignificar a prática docente, de assegurar a qualidade do ensino e de possibilitar a construção da autonomia docente e discente, exige investimento institucional na reflexão individual e coletiva, a garantia de espaços e incentivos para a associação entre ensino e pesquisa (sobre o ensino e no ensino), mas pressupõe também a implicação dos docentes no seu próprio processo de desenvolvimento profissional docente, a partir do reconhecimento de suas necessidades formativas, pois

se os professores do ensino superior estivessem menos convencidos da suficiência do seu conhecimento pedagógico e a investigação do ensino fosse mais valorizada como fonte de conhecimento, a comunicação entre investigadores, professores e gestores seria facilitada, com resultados favoráveis nas políticas e práticas de formação. (TEICHLER, 2000 *apud* VIEIRA, 2005, p. 3).

Em síntese, conforme os dados, prevalecem os fatores que dificultam a construção da autonomia docente. Alguns fatores são de natureza prática, como sobrecarga de trabalho, ausência de condições materiais para a implementação de suas propostas com vistas a um ensino de qualidade. Esses são os mais apontados pelos participantes. A falta de uma formação específica para o exercício da docência, a ausência de estímulo e de valorização da formação pedagógica, tanto pela universidade quanto pelas políticas para a educação superior, que interfere na possibilidade dos docentes enfrentarem os desafios contemporâneos para a docência de forma mais eficiente e com menos sofrimento para si e para os estudantes, não são percebidas como fatores que dificultam a construção da sua

autonomia, embora um dos participantes tenha assumido a necessidade dessa formação. Outro fator que dificulta a construção da autonomia docente, embora não tenha sido claramente assumido pelos participantes é a falta de articulação e de reflexão coletiva sobre a prática. A reflexão coletiva, como vimos, além de possibilitar o desenvolvimento profissional docente contribuiria para a identificação de caminhos de superação dos problemas que transcendem o seu trabalho na sala de aula.

A análise desenvolvida na busca de respostas para as duas questões de pesquisa nos permitiu chegar a uma conclusão em relação ao seu objetivo que era “compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior”. Autonomia é vista como um atributo ou uma construção individual do docente, relacionada a fatores como segurança pessoal, maturidade, experiência, não implica, portanto, em uma construção coletiva e nem se relaciona a processos formativos.

A sua expressão ou exercício se configura na possibilidade de fazer escolhas acerca dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação no contexto da sala de aula, tendo em conta a ementa das disciplinas e as responsabilidades instituídas para o papel docente na instituição.

A autonomia, entendida como um atributo essencialmente pessoal do docente, entretanto, se esbarra em determinados limites relacionados ao perfil dos estudantes (suas condições econômicas, sociais, cognitivas e motivacionais) e a fatores físicos, materiais e tecnológicos de responsabilidade da instituição. No que concerne aos limites relacionados ao perfil dos estudantes, a quase totalidade dos participantes, não reconhece limitações suas no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas dos estudantes, investindo na autonomia discente por meio da transmissão de uma ampla bagagem de conteúdos, em decorrência da frágil apropriação dos saberes pedagógicos. Os limites do contexto institucional não envolvem uma reflexão mais ampla sobre os processos de gestão, tomadas de decisão, avaliação institucional e de formação docente, nem suscitam o investimento em movimentos coletivos dos docentes com vistas à sua superação. A busca, via de regra, é individual e imediatista, em geral, caminha na direção da acomodação às restrições e às faltas, buscando, com alguma dose de criatividade, a preservação da qualidade do ensino possível. A escassa referência a

tentativas de articulação com os pares é acompanhada da informação acerca da ausência de receptividade e adesão dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a compreensão acerca de como os docentes participantes da pesquisa concebem e constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior.

A autonomia, entendida como um atributo pessoal do docente, é associada à liberdade de agir com responsabilidade em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, apesar da ênfase numa perspectiva individualista e autossuficiente, os docentes participantes da pesquisa revelam uma forte preocupação com a formação humana e ética dos futuros profissionais, evidenciando a ideia de que a autonomia docente não pode se efetivar dissociada da autonomia discente.

Entretanto, ao que tudo indica, a despeito dessa intencionalidade, os docentes não conseguem ultrapassar a lógica intelectualista e prescritiva no desenvolvimento do ensino, indo na direção da cabeça bem cheia em detrimento da cabeça bem feita (MORIN, 2006). A formação de profissionais autônomos, com competência ética, social, política e estética, ou seja, profissionais possuidores de conhecimentos/saberes significativos do seu campo específico a partir dos quais poderão construir continuamente novos saberes, comprometidos com a melhoria das condições de vida de toda a sociedade na qual estão inseridos, pressupõe a criação de oportunidades para os estudantes vivenciarem situações colaborativas, a tomada de decisões diante de dilemas próprios do seu campo de atuação e a reflexão sobre os processos vividos, buscando identificar os pressupostos e juízos de valor envolvidos nas suas ações e dos demais. Dessa forma, os conteúdos programáticos das disciplinas não se configuram como fim em si mesmo, mas como potencializadores do desenvolvimento das competências cognitivas e sociais complexas, em outros termos, do processo de aprender a pensar, a refletir, a conviver, a transformar a si mesmo e ao seu contexto.

A contradição entre a intenção e a concretização na prática docente de uma formação que se pretende humana e ética dos futuros profissionais sinaliza que a autonomia docente como construção e emancipação, aquela capaz de possibilitar o empoderamento de si e dos discentes, não pode prescindir de saberes e competências de natureza política, epistemológica, mas também pedagógica, além

de uma postura permanente de autoconhecimento crítico das motivações implícitas das ações docentes. Evidencia, portanto, a estreita relação entre autonomia docente, desenvolvimento profissional docente e qualidade do ensino.

Todavia, a autonomia docente concebida como um atributo ou uma construção individual do docente, não revela indícios de uma construção coletiva e nem se relaciona a processos formativos especialmente no que concerne aos saberes pedagógicos, na visão da quase totalidade dos participantes. Essa concepção de autonomia, “ilusória”, pode ser compreendida quando se considera a cultura acadêmica, na qual estão imersos, que dissocia ensino de pesquisa, supervalorizando esta última, que concebe a docência de forma restrita baseada nos saberes próprios do campo e no dom da oratória, que estimula a produção e a competição individual, reforçando a solidão pedagógica, que desenvolve formas de gestão centralizadas, hierarquizantes e muitas vezes autoritárias.

Esta pesquisa, além de contribuir para a produção científica na área estudada, ainda tão carente de maiores entendimentos – como é o caso da autonomia de professores, em especial, dos docentes universitários, oferece possibilidades para futuras pesquisas no campo da docência universitária.

Resta-nos agora reconhecer que este trabalho de pesquisa envolveu um processo particular de autonomização docente em função do seu conteúdo e especialmente da sua natureza qualitativa e implicada, que nos mobilizou tanto cognitivamente quanto afetivamente.

Nesse sentido, cabe destacar que esse estudo oportunizou grandes aprendizados e isso é algo incontestável. Através da construção do projeto de pesquisa, da coleta e análise dos dados com toda a complexidade do processo de categorização, a própria escrita da dissertação, as leituras e buscas de entendimento teórico em diversas fontes, tudo isso nos possibilitou muitas reflexões e crescimento intelectual e pessoal. Certamente, as posturas como pessoa/professora universitária a partir de agora serão significativamente diferentes, enriquecidas pelas leituras, em especial, do brilhante educador Paulo Freire, e pelas reflexões oportunizadas encontros de orientação. O processo de orientação sempre permeado pela busca da qualidade, pelo cuidado e zelo com a produção escrita, pela coerência das análises, tudo isso promoveu significativas reflexões advindas dos desequilíbrios cognitivos provocados. Essa caminhada foi mais tranquila pelo acolhimento, parceria, cuidado e doação da orientadora em diversos momentos

que, em alguns deles, chegamos ao máximo de cansaço que o ser humano pode suportar no final de um dia intensamente produtivo. Nos momentos finais de extremo desgaste físico e mental as suas palavras de carinho, de força, motivação e ânimo foram essenciais e oportunas, isso fez muita diferença em determinados momentos. Com certeza, essa experiência entre orientadora e orientanda contribuirá positivamente para nossa atuação futura como pesquisadora e como docente da educação superior.

Também, o diálogo com os sujeitos da pesquisa foi bastante profícuo e formador. Cada depoimento dos sujeitos entrevistados provocou um autoexame e uma autocrítica em relação aos avanços e limites da atuação como docente universitária.

Concluo corroborando o registro de uma depoente dessa pesquisa, que disse: “foi um momento formativo que oportunizou reflexões que me fizeram lembrar e voltar para dentro de mim sobre a minha atuação como docente na universidade”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação dos professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Refletindo sobre a escola em tempos difíceis**. Silva, J. L. C., Vieira, F., Moreira, M. A. & Almeida, M. J. (orgs.) (2014). *Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis*. Atas do 6º Encontro do GT-PA. Braga: CIEd. ISBN: 978-989-8525-28-4. p. 13 – 23.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

AMADO, João. A técnica da análise de conteúdo. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca – Coimbra), Coimbra, Portugal, n.5, 2000. p. 1-20.

AMARAL, Marilda de Oliveira. **Investigação dos estudos atuais sobre a moralidade em Piaget**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010. 49 p.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 3. ed. ver. São Paulo: Moderna, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2009.

_____. **L'Ére logique**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 2.ed. ver. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BECKER, Fernando & MARQUES, Tânia B.I. (Orgs) **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BENTO, Helena Cristina Baguinho. **Por uma formação para a autonomia – por uma formação humana**. Silva, J. L. C., Vieira, F., Moreira, M. A. & Almeida, M. J. (orgs.) (2014). *Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis*. Atas do 6º Encontro do GT-PA. Braga: CIEd. ISBN: 978-989-8525-28-4. p. 319 – 325.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. **Formação de professores: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo**. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. 218 p.

BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOGGINO, Norberto; ROSEKRANS, Kristin. **Investigación - Acción: reflexión crítica sobre La práctica educativa**. Orientaciones prácticas y experiencias. Rosário, Argentina: Homo Sapiens, 2013.

BIGGS, John. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

BISPO, Joelma Gomes de Oliveira. **Representações de docentes universitários sobre a formação de professores: relação entre teoria e campo da prática profissional**. Dissertação em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. 138 p.

BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União de 15 de abril 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf> Acesso em: 05.07.2014.

_____. **Decreto 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF. 2006.

_____. **Novo instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF. 2012.

_____. **Projeto de Lei nº. 8.035**, do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020) PL nº. 8.035, 2011-2020. Brasília, DF.

CARBONNEAU, Michel. Modelos de formação e profissionalização do ensino. Análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 15, n. 26 (jul/dez)**. Salvador: UNEB, 2006.

CARDOSO, A.M. *et al.* O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: IN: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 48 – 49

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Introducción crítica a la Didáctica. Madri, Akal. 1990.

CUNHA, Carlos Henrique Lisboa; LEMOS, Denise V.S. L. **Grupos: O Poder da Construção Coletiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DEVELAY, M. **Donner du sens à l'école**. Paris: ESF Editeur, 123 p. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. (1996)

DEMO, Pedro. Universidade e Qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política da formação universitária. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, 2º sem. 1990, p. 61-81.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Lisboa: INIC, 1974.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011. 343 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. _____. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. _____. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. _____. 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria. **O contrato didático e a avaliação.** In: FREITAS *et al*, Ana Lúcia Souza de. A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 60 – 65.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa – educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEALEY, Mick. Vínculos entre docência e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad:** nuevas relaciones entre investigación, saber y docência. Barcelona: Octaedro, 2008.

HERNANDES, Maria Lúcia de Queiroz G. Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica. Dissertação em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 2002. 140 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAÍÁ, Silvia M. de Aguiar. Verbete Solidão Pedagógica. In, MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JESUS, Marta Lúcia Teles Brito de. **Saberes necessários ao professor:** uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente. Dissertação em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Salvador, 2004. 151 p.

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T.; VIEIRA, Flávia. **Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development.** Dublin: Authentik, 2007. p. 1

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político.** Mapeando o Pós-Moderno. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAMPERT, Ernâni. **O ensino com pesquisa:** realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. Linhas críticas, vol 14, num. 26, enero-junio, Brasília, Brasil, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1979.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004. 297 p.

MACHADO *et al*, Álvaro Lima. Nos bastidores da pesquisa: investigando os pesquisadores e o processo de pesquisar em grupo. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa. **Qualidade do ensino:** tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: Edufba, 2014. p. 235 – 273.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação:** a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mar./2002.

MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na universidade.** 11.ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1998.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário.** 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2010. 197 p.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **La universidad ante la nueva cultura educativa:** enseñar y aprender para la autonomía. Barcelona: Editorial Síntesis, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Da necessidade do pensamento complexo.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura. 2011. Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/da%20necessidade%20de%20um%20pensamento%20complexo.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

NAIDOO, Rajani. La universidad y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

NOVA, Carla Carolina Costa da. **As representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores**. Dissertação em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. 128 p.

OLIVEIRA, Ana Lise Costa de. **A dimensão ética e moral na formação docente: representações sociais de estudantes de Pedagogia da UNEB, professores em exercício**. Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. 66 p.

PAILLÉ, P. **Procedures systematiques pour l' élaboration d' um guide d' entrevue semi-directive**: um modele et une illustration. Communication au Congrès de l' Association canadienne-française pour l' avancement des sciences. Université de Sherbrooke, 1991.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES 22. **Educação superior**: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente**. Scientia, Ano 01, Edição 01, jun/nov. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira da Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Ed. Edusp, 2009.

RAMALHO, Betania, NUÑEZ, Isauro, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. **Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade**. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online). RJ: v 07, n.3, dezembro 2007.

REY, Fernando González. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2009. 130 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTIAGO, Lucicleide Santos. **As representações de ética de professores no contexto da formação inicial do profissional docente**. Dissertação em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. 99 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Palestra: **Pesquisa a serviço do ensino**, VII Fórum Nacional de Professores de Ciências Contábeis, 2008.

SMITH, R. C. **Developing professional autonomy: an action research based MA module and its ongoing evaluation**. Interactions, 9(2), 2005.

SMITH, R.; ERDOGAN, S. **Teacher-learner autonomy: programme goals and student-teacher constructs**. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra Regina; VIEIRA, Flávia. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I** – v. 23, n. 41 (jan/jun). Salvador: UNEB, 2014.

SOARES, Sandra Regina; BORBA, Valquíria C. M. (Org). Ensino e aprendizagem: análise de práticas. Salvador: EDUNEB, **Série Práxis e Docência Universitária**. 2012. 318 p.

SOARES, Sandra Regina. Integração dos resultados da pesquisa: como se articulam ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente nas representações de qualidade do ensino de graduação. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édva de Sousa. **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2014. p. 215 – 233.

_____. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, set./dez. 2008.

SOARES, Sandra Regina; GARRIDO, Edleusa Nery; CARVALHO, Jéssica Hanna Teles. **Necessidades formativas de docentes universitários acerca do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes**. X Seminário Internacional Rede Estrado. Salvador, Bahia. Ago. 2014. 15 p.

SOARES, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Lise Costa de. Relações de poder no exercício da docência universitária. Capítulo 4. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva Sousa. **Qualidade no ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOLE, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para aprendizagem. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 29-54.

SPRENGER, T. M. **Conscientização e autonomia em formação online de professores**. (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira; SOARES, Sandra Regina. Qualidade do ensino: como docentes pesquisadores encaram esse desafio da universidade contemporânea? Capítulo 1. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva Sousa. **Qualidade no ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2014.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos**. Brasil, UNESCO: 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

VIEIRA, Flávia. O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. **Revista Teias**, vol. 14, n. 33. p. 138-156. 2013.

VIEIRA, Flávia. (Org.) **Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática**. Portugal: De Facto Editores, 2009. 297 p.

VIEIRA, Flávia. Transformar a pedagogia na universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, p 10-27, jan./jun. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -
MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Projeto de Pesquisa de Mestrado do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, intitulado “Autonomia Docente: estudo sobre sua construção no contexto do ensino universitário” conduzido pela mestrandia Ana Altina Cambuí Pereira (email- cambuiana@gmail.com), sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares (ssoares@uneb.br), tem como principal objetivo compreender como os docentes participantes da pesquisa desenvolvem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior.

Para atingir tal objetivo optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa e pela entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro de questões abertas, com duração média de 1 1/2 horas. Participar desta pesquisa, sem qualquer tipo de pagamento ou gratificação financeira, além de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de docência universitária, pode trazer como benefícios o crescimento pessoal e profissional do participante, a partir da reflexão sobre a sua prática educativa. Assim, acreditamos que será uma experiência de aprendizagem mútua para a pesquisadora e para os participantes.

A Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, para evitar qualquer desconforto ou danos à pessoa na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante será substituído por um código numérico; b) a gravação de áudio da entrevista e a respectiva transcrição serão guardadas em lugar seguro, onde somente a pesquisadora terá acesso; c) as gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar dessas medidas, aquele participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação, sem qualquer prejuízo, em qualquer momento da pesquisa. O participante sempre que sentir necessidade poderá contatar com a pesquisadora pelo telefone: (71) 9146-1966 e com a professora orientadora pelo telefone (71) 99110866, ou ambas através dos telefones: 71-31172333/2494).

Além disso, em caso de dúvidas sobre questões éticas o participante poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos CEP/UNEB, ao qual foi submetido este projeto de pesquisa, sediado na UNEB em Salvador Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. CEP: 41.150-000, Pavilhão Administrativo – Térreo, por telefone (71-3117 2445), ou email (cepuneb@uneb.br).

Ciente da natureza desta pesquisa, do seu objetivo, métodos e benefícios, confirmo a minha participação voluntária e autorizo a gravação da entrevista por mim concedida.

Salvador,.....de de 2013

Assinatura do (a) participante

Assinatura da mestrandia

APÊNDICE II – FICHA: PERFIL DOS PARTICIPANTES

PESQUISA DE MESTRADO: **AUTONOMIA DOCENTE: ESTUDO SOBRE SUA CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO****QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL****Professor (a):** _____

1-Faixa etária: 20 a 30(); 31 a 40(); 41 a 50(); 51 a 60 (); 61 a 70 ().

2-Sexo: M () F ()

3- Magistério 2º GRAU? SIM () NÃO ()

4- Curso de graduação em:

Bacharelado () Licenciatura () Ano de conclusão

5- Pós-graduação

() Especialização em..... Ano de conclusão.....

() Mestrado em..... Ano de conclusão.....

() Doutorado em..... Ano de conclusão.....

() Pós doutorado em

6- Experiência profissional

Tempo de atuação como docente do ensino superior

Tempo de trabalho na UNEB

Atua como professor em outra instituição de ensino superior? Sim () Não ()

Desenvolve outra atividade profissional paralelamente à docência na universidade?

Sim () Não () Se sim, qual?.....

Ensino: Graduação () Pós-graduação: *lato sensu* () *Stricto sensu* () Extensão

Sim () Não ()

Pesquisa Sim () Não

7- Atividades que desenvolve atualmente na UNEB:

Administração: Sim () Não ()

8- Regime de trabalho

20 horas () 40 horas () Dedicção exclusiva ()

9- Participa de algum grupo de pesquisa na universidade?

Sim () Não () Há quanto tempo?

.....

Neste grupo participam estudantes da graduação? Sim () Não ()

ANEXOS

ANEXO A - SISTEMA GERAL DE CATEGORIAS

1 CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DOCENTE

1.1. CONCEBIDA COMO LIBERDADE DE AGIR

1.1.1 Respeitando os limites institucionais

Autonomia eu entendo como a responsabilidade, o ato de você criar e você ter liberdade mesmo, na sua prática profissional pedagógica, ter essa liberdade de exercer a profissão, o seu trabalho, mas com responsabilidade, integrado ao contexto institucional. Não é aquela coisa de fazer o que eu quero, isso não. É uma autonomia que tem dentro do contexto institucional, mas que você tem essa liberdade de trabalhar o que você considera que é importante, que é essencial para a formação dos alunos. E também da formação de uma instituição que realmente forma profissionais responsáveis, com competência, com responsabilidade. O que me vem é isso. (P2)

E também outra questão é que eu acho que na universidade você tem que ter essa autonomia, existe um programa, um projeto pedagógico já organizado, mas eu acho que o professor precisa ter essa autonomia de... eu sempre digo aos meus alunos: eu sou professora de Geografia, mas cada professor que vem dar a disciplina, faz isso de uma forma diferente, porque ele tem uma visão de mundo, uma percepção diferente. Você já tem esse conteúdo determinado pelo projeto pedagógico quando a gente recebe a ementa, o programa da disciplina, você tem essa autonomia de trabalhar e adaptar aquele conteúdo que é próprio do professor, que tem bibliografia que eu uso e que tem outro professor de geografia que não usa. Depende a que corrente da geografia ele vai seguir. Dentro da geografia, como em outras áreas você tem várias correntes de pensamento. Então, eu acho que o professor tem essa autonomia, essa liberdade, essa flexibilidade em trabalhar esses conteúdos. Aí eu acho que a questão da autonomia é fundamental, nesses aspectos. (P2)

Ah! Eu tenho todo o poder. Porque eu tenho um.... não é por querer ensinar o que eu quero, mas a questão ideológica, você ensina o que você acredita, não é? E eu tento mostrar o que é que eu acredito dentro dos conteúdos estabelecidos, seja para um currículo pré-estabelecido, já organizado, obedecendo à questão da ementa da disciplina, mas se permitindo ampliar o que essa ementa diz por que o currículo não é só aquilo que tá ali estabelecido como listagem de conteúdos pré ordenados para serem trabalhados, mas tudo aquilo que você pode lançar mão pra esclarecer aquilo ali....e aí eu tenho liberdade para fazer isso e, nesse caso, eu tenho poder de decidir, de mostrar porque que eu estou fazendo aquilo. Até porque no ensino superior você recebe os planos anteriores de alguém, você constrói o seu, você recebe o currículo, você recebe a ementa da disciplina e o programa pra poder organizar suas aulas, mas especificamente ninguém me cobra se você deu aquela

aula daquele jeito ou não. Você não tem é, alunos. Ah! Oh! Professora! estava aqui na ementa e ele não deu isso, não é? (P1)

Na verdade, nós temos reunião de colegiado uma vez por mês, no início do semestre todos nós apresentamos os nossos planos de disciplinas, os planos de cursos, mas a partir do projeto pedagógico do curso, o professor ele tem a ementa, mas ele pode propor, ele pode renovar aquilo ali tranquilamente em termos de conteúdo, em termos de bibliografia, tranquilamente. A bibliografia, às vezes, fica mais limitada, porque você só pode botar no plano o que existe na biblioteca, então aí se realmente você quer inovar você vai ter que disponibilizar isso para o seu aluno e aí já requer outra questão. (P3)

Eu acho que aqui na universidade pública a gente tem esse poder de decisão. Eu te falei da ementa, recebo essa ementa e tenho essa liberdade de usar outras bibliografias, de adaptar, eu tenho a ementa, mas eu posso alterar. Eu cumpro a ementa e ainda vou além. Tem ementas que às vezes eu recebo que eu nem concordo, também. Tem uma disciplina mesmo quando eu voltei do Doutorado que eu disse quando vi: isso aqui não se aplica, eu vou atualizar, fazer outra. Proponho, discuto isso com o coordenador, com os colegas e demonstro essa questão. (P2)

É uma coisa assim interessante. Na verdade, todos os cursos de um modo geral eles têm uma ementa, e essa ementa ela precisa ser na medida do possível ser compreendida e socializada para os acadêmicos. E a partir do momento em que essa ementa é socializada e que eu desdobro a ementa através de conteúdos, eu tenho quê? Eu tenho certa autonomia. (P4)

Olhe, tem coisas que você não pode deixar de seguir. Por exemplo, você tem uma quantidade de avaliação. A avaliação já é algo vista assim, mas você tem que fazer três avaliações, isso é institucionalizado. Agora você tem a liberdade para fazer da forma que você acredita ser mais pertinente para aquela turma e adequando aos objetivos da sua disciplina, também. Tem disciplinas que só fazer trabalho de pesquisa funciona muito melhor, até porque eu gosto muito mais da pesquisa do que da prova escrita. Nesse momento a autonomia me ajuda muito. Nesse aspecto não há interferência do colegiado, da direção, nada. (P3)

Sim, isso é uma liberdade que tem, porque é como eu disse: você não pode, não deve fugir a ementa porque a gente tem que obedecer aquela ementa, mas com criatividade, eu realmente retomo os conteúdos, desdobro e faço todo um trabalho. (P4)

1.1.2 Com Responsabilidade

Aqui talvez a gente tenha mais liberdade, a gente do serviço público tem mais liberdade, mas é a maneira de saber usar essa liberdade. Não é porque você tem liberdade é que você vai deixar a coisa correr a vontade sem tempo seu de trabalho, porque as pessoas não cobram diretamente isso a você, tem que está na sua consciência, você não é cobrado, como numa instituição particular onde você é cobrado para fazer prova numa semana, você tem quase que um roteiro de uma escola de segundo grau em que as avaliações são marcadas dentro de datas que é para se ter a certeza que o professor está cumprindo o trabalho, fazendo as coisas. (P1)

Autonomia é a liberdade de você poder decidir, mas um decidir não por autoritarismo, mas decidir por consciência, decidir porque acredita naquilo, porque você vê o lado ideológico, você vê a sua função, é utópica. De transformadora da sociedade, pois se não transformar pelo menos ajuda a construir uma sociedade mais consciente, mais participativa, alunos mais críticos, mais educados, mais generosos com as pessoas. Por que, mais humanos. Tudo isso faz parte da formação dessas pessoas. Alguns de índoles não são assim tão humanos, mas vão dar e tomar porrada na vida aliás, todo mundo toma, mas se você fizer a coisa com um pouco mais de humanidade eu acho que facilita mais para você, ajuda você a ser mais feliz, pelo menos eu acredito nisso. (P1)

1.1.3 Subordinada as condições existentes

Eu estou num ambiente livre para criar, mas tem as limitações dos alunos, da infraestrutura. Porque, por exemplo, eu vou mudar a ementa, vou mudar o conteúdo, mas eu tenho que ter o livro na Biblioteca, porque eu tenho só o meu. E pedir o aluno para comprar é complicado, considerando essa realidade, pois os alunos em sua grande maioria não têm nem dinheiro para o transporte. Então, assim, você tem as limitações. Você pode, mas você não pode ir muito. Mas nós temos sim certa liberdade. (P2)

1.1.4 Liberdade de decidir as formas de avaliação

Eu digo liberdade porque você a depender da disciplina que cada um tem no seu comando, você pode fazer atividades que não se prendam especificamente à questão da prova escrita, que é ainda o modelo tradicional, da escola tradicional. (P1)

É nesse sentido que eu digo aos alunos: até aqui eu tenho limite de aceitar o seu trabalho, daqui em diante não porque eu também tenho prazos, eu também sou cobrada, a gente sempre tá no circuito, em negociação, você tem prazos pra entregar então todo mundo tem que ter essa consciência de que é, até onde você pode ir, mas sem atrapalhar a cadeia acadêmica, a sequência acadêmica. Até esse ano que passou, até 21 de dezembro era o último dia de fechar o diário e eu ainda estava fechando diário. Não porque eu estivesse atrasada, mas é porque eu estava aguardando ainda atividades de alunos, dos retardatários. (P1)

Porque uma coisa que a gente não pode desconsiderar, por exemplo, é a questão pessoal. Infelizmente, eu tenho alunos aqui na universidade que, às vezes, me dizem: Professor, eu não fui à aula porque eu não tive o dinheiro do transporte, a gente vivencia isso aqui. Professor, eu não tenho dinheiro para tirar xerox. Então, é uma série de coisas. O professor tem que lidar com a questão humana sabe, sem esquecer o aspecto técnico, profissionalizante, você não pode também deixar que alguns fatores caem, ter equilíbrio e ter liberdade de propor. (P3)

Por exemplo, a questão do Estágio. Eles têm que fazer muita observação, mas muitas vezes eles não têm dinheiro para fugir do roteiro dele e ir para algumas escolas que são mais distantes. Então, eu digo: aproveita uma tarde e faça três observações em três salas diferentes, pois eles não têm mesmo e você tem que lidar com isso, saber que fórmula funciona, até a questão da aula mesmo, a didática. Pra uns aulas expositivas funcionam melhor, já outros lidam melhor com a pesquisa, outro é seminário, outro é a prova, então são questões que o professor precisar

estar livre para articular. Eu nunca unifico minha forma de avaliação, sempre eu faço avaliações diferentes no semestre. (P3)

A criticidade do professor, não a crítica pela crítica, eu posso pelo menos em minha trajetória enquanto pedagogo, eu tenho formação em Pedagogia, eu posso aos poucos envolvendo os alunos nas leituras, solicitando atividades como fichamentos como resumos, resenhas, e posteriormente abrimos discussões sobre aquela temática que está sendo trabalhada e vamos ver o grau de compreensão deles em relação aos textos em que foram socializados: o que dizem os autores, o quê que a gente acha que na vida prática é útil aquela informação que aquele autor coloca ou que a gente questiona enquanto pessoa humana. (P4)

É poder trabalhar com liberdade em função desses alunos. É poder ter uma boa experiência com os alunos, que os alunos me avaliem assim... que eles aproveitaram, porque quando eles não gostam da coisa, quando não dá certo eles mesmos são os primeiros a reclamar. Quando vai tudo bem fluindo até o fim do semestre. Como é esse trabalhar com liberdade? A depender da turma do que você tem e do conteúdo que você vai trabalhar. Eu poder montar as estratégias que eu acho que sejam adequadas para trabalhar com aquela turma, entendeu? Dependendo de uma turma eu posso escolher um texto ou não escolher um texto porque eu acho que ali, nesta turma eu posso investir num texto mais assim. (P5)

1.2 VOLTADA PARA O ENSINO DE QUALIDADE

1.2.1 Ensino de qualidade concebido como a capacidade de agregar conhecimentos para si e para a transformação da sociedade

Um ensino de qualidade na universidade passa principalmente pelo conteúdo que você trabalha na sala de aula com os seus alunos, um conteúdo que leve ao pensamento da reflexão crítica, pensar a sociedade em que você vive, de analisar e compreender os processos que se operam na sociedade e em suas várias dimensões. Então, um ensino de qualidade passar por essa questão. Um conteúdo que se é trabalhado em sala de aula e em toda a universidade, em todos os espaços formais e não formais. (P2)

Ensino de qualidade é aquele ensino que forma mesmo o aluno, não só em forma, mas ele forma o aluno tanto intelectualmente como na prática dele futura, como também ele retroalimenta o pesquisador, certo? É aquilo que também ajuda o pesquisador a renovar suas questões em relação às suas pesquisas, em relação aos problemas que ele levanta na área dele, eu acho que é por aí? É uma questão mesmo de formação intelectual, de construção de conhecimentos. (P5)

Um ensino de qualidade na universidade eu acho que ele está muito voltado a atender tantos as necessidades individuais daquele grupo com o qual você trabalha, agora não perdendo de vista que aquele grupo ele vai atender futuramente a uma sociedade. Então, ele tem que estar muito ligado as questões da sociedade extramuros da universidade e as questões de formação que são várias, não é? É, cada aluno apesar de ter um objetivo contínuo ali, mas eles têm perspectivas futuras diferentes que você também vai ter que atender. Você não pode frustrar essa

perspectiva desses alunos, para que eles possam futuramente desenvolver suas atividades e devolver para a sociedade esse trabalho. (P3)

1.2.1.1 Resulta de ação colaborativa entre os docentes

Bom, antes das respostas eu gostaria também de agradecer a você e me sinto contente em estar podendo colaborar, já que isso parte por muitas questões, até da resposta, não é? Da qualidade em você poder estar desenvolvendo trabalhos, em ter parcerias, em ter pessoas que possam ajudar na construção do conhecimento, para que a gente possa atingir a qualidade que se espera. Agora, antes de mais nada, a gente fala do comprometimento das pessoas, né? Do respeito para que se atinja essa qualidade. (P1)

Sim. Essas subáreas estão fazendo isso e olhando que outros conhecimentos são necessários, principalmente para ampliar a oferta de disciplinas optativas para que o aluno possa ter um leque maior de disciplinas para ampliar o currículo dele, que ele não faça só as optativas fixas, que o pessoal na brincadeira chama de optatórias, pois se fossem optativas ... mas são quase obrigatórias porque não tem outras disciplinas pra escolher, né? Mas, está se tentando fazer isso, agora é a necessidade de mais professor / necessidade do professor também poder assumir uma carga maior porque quase todo mundo quer ficar no limite mínimo. Isso a gente tem que entender quantas pessoas tem dentro da instituição, além da sala de aula: projeto, pesquisa, monitorias, orientação de alunos, porque o conjunto de atividades acadêmicas pressupõe tudo isso, mas infelizmente tem aqueles que – não só na minha área como em outras que querem dar o mínimo de aula e, só. A esses falta uma consciência de mais integração com a instituição, com a qualidade do ensino, com o envolvimento com a sala de aula, com respeito pelos alunos, pelos outros colegas que estão trabalhando. Porque que uns trabalham mais? Porque que o departamento e o colegiado convocam sempre quase que os mesmos professores para participarem de comissões, de atividades complementares ao trabalho? Porque os outros não aceitam. Tem que ser uma coisa espontânea, alguém que queira realmente colaborar e participar dessas atividades. Alguns só vêm mesmo para o trabalho básico, mínimo, pra o que tá, digamos assim, de obrigação. Não é só aqui, em qualquer lugar. (P1)

No curso de Letras nós temos grupos com subáreas de trabalho, eu geralmente trabalho no grupo de Linguística que estuda as questões da linguagem, um grupo de Literatura que se divide em literatura Brasileira e Literatura Portuguesa e tem o eixo pedagógico. Eu estou no eixo pedagógico porque trabalho mais com as Práticas de ensino, com as práticas pedagógicas. Então, ficam os professores da prática pedagógica e de estágio, né? Porque é o que trabalha com a aplicação dos outros conhecimentos e a gente tem grupos, reuniões, estamos num momento inclusive fazendo uma revisão das ementas, da reorganização das disciplinas. Então, nosso grupo tem essa consciência e essa participação. (P1)

Eu sou do 5º semestre. Desde a época da educação eu sempre procurei fazer o que as escolas da rede fazem e que a gente deveria fazer, que é reunir em todos os planejamentos pedagógicos todos os professores do 5º semestre, que vão pegar a mesma sala para ver o planejamento, o quê que a gente pode fazer, todos do

semestre. Às vezes, você pode até trabalhar com questões sobre perspectivas, isso nunca aconteceu aqui. Eu acho que isso poderia ser feito, eu acho isso. (P5)

Eles têm uma avaliação do professorado, eles fazem com os alunos, nós temos as reuniões do colegiado, nós temos os trabalhos interdisciplinares que sentamos para fazer esses trabalhos, construir esses trabalhos com os outros colegas e a gente faz uma avaliação, tanto com cada um em cada disciplina, como também no que você está trabalhando, lá no colegiado a gente faz isso. (P2)

1.2.2 Pressupõe atributos docentes

Com o departamento a gente tem – as pessoas sabem, por exemplo, o professor que você é, pela sua frequência, não chegam problemas para o departamento, não é? Às vezes os alunos me agradecem e eu digo: mas eu só estou cumprindo minha função / eu não estou fazendo nada demais / se você só cumprir sua função, você já está dando uma grande ajuda. Se você não ajuda, pelo menos não atrapalha, não é? Mas, você cumpre, entrega as coisas dentro dos prazos, você tem um calendário para observar. (P1)

A gente sabe que o aluno na escola/ na faculdade particular, alguns olham: Professora! A senhora está em que assunto? Alguns falam/perguntam e eu falo: estou em tal item, assim, assim, assim e eu sempre procuro mostrar eles que eu não estou fora do currículo, que eu não estou fora do padrão. Eu acrescento, eu extrapolo, você não está presa só a aquilo ali, você vai além, você faz a conexão entre o que o texto lhe mostra e entre o que você pode puxar da sociedade para o texto. (P1)

Algumas disciplinas que tem uma carga horária muito grande. Às vezes você vê que uma disciplina de carga horária muito grande ela tem pouca produção em alguns momentos porque o professor acha que tem muito tempo e aí é como quem diz: tem muito tempo para fazer isso e termina fazendo menos. Então a gente está tentando agora equilibrar com disciplinas mais de 60 horas cada uma, né? E não é ideal, mas é um bloco mais organizado, homogêneo pra diminuir aquelas disciplinas de 30 horas. Disciplinas de 30 horas você não faz nada, num é? Então você tem que redimensionar, umas 45. (P1)

O ensino não pode estar dissociado da pesquisa, em hipótese nenhuma. O ensino ele é muito normativo e a pesquisa ela traz uma realidade para as normatividades do ensino. Então, eu acho que é através da pesquisa é que você vai poder questionar ou validar algumas coisas que você determina nesse processo de ensino. (P3)

Sempre o professor está com o planejamento atualizado, fazendo uso das suas aulas com material bem recente, claro que com a tecnologia hoje, todos os alunos podem acessar a internet e encontrar os artigos, mas é importante também ter o material e, às vezes, você não encontra o material disponível na Biblioteca, em outros espaços. (P4)

Mas nada é perfeito, né? Se você for perguntar aos alunos eles sempre vão apontar alguma coisa ali e tal, eles sempre acham que a gente tem que ser tolerante demais com eles, aceitar tudo, sabe como é que é aluno, né: você vai até onde você ... o céu é o limite. (P5)

Se eu chego bem ao curso, os alunos não foram lá reclamar, tudo foi dentro do prazo, eu dei as notas, porque aluno reclama logo, não se queixaram, não falaram nada, acabou tudo bem, cumprir tudo direitinho meus créditos, não, não tenho problemas. Agora, esse negócio de liberdade depende da segurança do professor, da estrada que ele tem para poder se sentir seguro pra dizer: não, vou fazer assim. Eu vou falar de pesquisa na última unidade e tal. Não pode ser assim: Pesquisa, eu vou chamar a sociolinguística tem tais e tais passos, tais e tais áreas, você tem que ter uma experiência também de pesquisa. Eu trabalho com um pessoal que faz pesquisa de campo, o que é pesquisa de campo? A minha área é assim: eu estou falando de pesquisa em minha área, mas serve para qualquer área, eu estou falando de pesquisa, o que é a mente do pesquisador tal tal, eu acho que é isso. (P5)

Nessa questão da pontualidade de ir pra sala de aula, de tá todo dia lá, isso você pode fazer tranquilamente e não tá desenvolvendo grandes coisas da sala. Vir todos os dias para cumprir, como diz assim, cumprir com o ritual de presença, de pontualidade e de assiduidade, mas é o comprometimento com a sala, com os alunos, com o respeito a esses alunos. (P1)

É valorizar o curso, puxar um pouco pra cima e puxar esses alunos, infelizmente, a minha angústia é que eles vão sair Professores de Língua Portuguesa sem domínio de língua. Teoricamente eles podem sair até preparados, mas eu acho que eles poderiam ter um conhecimento maior mesmo. (P5)

Sim. Mas eu já estou acostumada, eu faço automaticamente. Eu já vou fazendo. Em vez de escrever “me” escreve “mim”, “eu me sentir assim”. Aí eu boto: olha, não faça isso, isso não dá. E por aí afora. (P5)

Mas, voltando para a própria questão que você fez sobre a avaliação no geral, eu acho que tanto tempo que eu já tenho aqui, não sou professor faltoso, procuro cumprir realmente com as minhas obrigações, com os meus dias de atividades, saio na sala no horário e chego no horário, na medida do possível. (P4)

Minha formação é em Pedagogia. Então, eu fui lecionar lá no Orfanato de Irmã Dulce, eu fui professor alfabetizador lá durante quatro anos. Concomitante, eu fiz outra seleção pública, no caso para ingressar no magistério público e fui trabalhar no ICEF, ensinando Metodologia da Língua Portuguesa, com alunos do magistério. E, concomitante, já lecionava na Uneb e em outras instituições particulares. Já trabalhei em escolas particulares de 5º ao 3º ano, como também já trabalhei em projetos outros, seja em participação comunitária e isso dá uma visão, uma segurança, você sabe o que você está fazendo, você não é mais aprendiz... eu não posso é ter estrelismo e dizer que sou o melhor professor do mundo, mas sei que não sou um profissional sem crédito. (P4)

Hoje, nesse espaço que eu transito eu tenho credibilidade dos meus alunos, tanto que recentemente, eu fui convidado algumas vezes por um ex-aluno meu de Pedagogia de uma instituição que eu trabalhei em Camaçari, ele hoje tem uma empresa e ele sempre me convida para ministrar palestra, para viajar ministrando cursos, porque ele diz: professor, eu vou ser muito franco com o senhor. O senhor foi um dos professores que mais me motivou a ser educador. Quando eu cheguei na sala no 1º semestre de Pedagogia e o senhor começou falando aquelas coisas, eu pensei: poxa, como é que esse professor sabe tantas coisas, grava tantas coisas? (P4).

1.2.3 Implica atributos discentes

Assim como tem alguns que são batalhadores e estão ali participando, tem outros que são – querem só oportunidade de fechar um curso superior e aí não atinge, por exemplo, a qualidade, não é? A qualidade fica a desejar: alguns se formam, mas não tem qualidade. Mas o mercado é que vai selecionar, é que vai depois mostrar. (P1)

Os alunos leem muito pouco. É só cultura dessa internet, a leitura da mídia, do resumo, eles não querem ler livros, não querem ler textos, é tudo muito... eu passei essa semana agora que eu comecei a dar aula, eu perguntei: vocês leram o texto? De 50 alunos apenas uma aluna efetivamente tinha lido o texto todo. (P2)

Não com os alunos daqui. Não com a universidade, mas com o ensino de uma maneira em geral. Com a realidade educacional no Brasil, o governo está abrindo muitas universidades federais, o Ciência sem Fronteiras, mas ele tem que ver muito o básico, que é o ensino básico que não há um investimento. Muito aluno de escola pública vem pra cá e, às vezes, a gente sente essa dificuldade. Agora mesmo eu estou com uma menina ótima no mestrado orientando, mas ela vem do interior de uma escola pública, conseguindo entrar por cotas lá no mestrado. Eu sou contra esse negócio de cotas no *stricto sensu*. Dificuldade de escrever e eu fico toda hora corrigindo lá, corrijo o tempo todo. (P5)

1.2.4. Envolve condições materiais

Mas, também, pela sua infraestrutura: é preciso ter uma boa Biblioteca, como também uma boa infraestrutura de mídia, pois a gente usa muito essa ferramenta, tem que ter também uma boa infraestrutura de acesso à informação e também condições de trabalho para formar os grupos de pesquisa, os grupos de estudo. (P2)

Hoje todas as salas tem data show, você tem internet na instituição toda, você pode se conectar a qualquer momento, está muito mais fácil para trabalhar, mas ainda temos dificuldades, isso porque aqui a gente tá na cidade, na capital. Mas no interior a coisa é mais complicada. A gente não tem, por exemplo – até quando tem lousa eletrônica, quadro eletrônico e tal, são outras possibilidades de trabalhar com outras mídias, não é? Às vezes, tem gente que não sabe nem utilizar o computador direito, outras atividades, então, não adianta, às vezes, não adianta é meio difícil de dizer, parece que não quer que coloque, mas às vezes você tem algumas possibilidades que são poucas utilizadas ou então não aparece porque alguém diz assim: se colocar nem todo mundo vai usar, então, às vezes, tem que ser uma iniciativa sua. De tá vendo cursos, de tá vendo coisas e até de solicitar ao departamento, se for o caso, para você participar dos cursos ou liberar você para fazer aquele treinamento. (P1)

Agora, eu acho que fica muito para o professor, essa questão da qualidade fica muito para os cursos, para os professores. Eu acho que a universidade deveria ver mesmo essas questões materiais, de infraestrutura, logística e condições de trabalho do professor. Uma condição de o professor poder realmente ter um espaço acadêmico na universidade pra está aqui. Às vezes é melhor estar em casa, receber um aluno que faz Iniciação Científica e Mestrado em casa, eu cansei de receber. De repente você estende para sua casa, né? Eu faço muito pela internet, trocando, mandando as coisas pra mim pelo computador, eu vou devolvendo. O Mestrado me

dá mais condições. Segundas e sextas não têm aulas lá e aí eu atendo muitos alunos de Iniciação Científica porque aqui eu não tenho condições de atender. (P5)

Para mim um ensino de qualidade está relacionado com melhores condições de trabalho para o docente, não é? Acima de tudo melhores condições de trabalho para o docente. Mas, porque melhores condições de trabalho para os docentes? Porque a partir do momento em que o docente tem todo um aparato tecnológico, como hoje, né? Nesta sala nós podemos ver que temos um grande crescimento porque alguns anos atrás nós mendigávamos, não é? Vamos dizer assim de uma forma muito simplista, era preciso que as pessoas viessem aqui para colocar a TV, para a gente poder colocar um aparelho para que os alunos pudesse visualizar, no caso, não era pen drive, na verdade, era outro tipo de recurso tecnológico. Sim. Era o retroprojetor, os slides que eram exibidos, ou até mesmo a TV que precisava passar outro tipo de informação, a gente precisava de outro aparato. E, hoje não, aqui em todas as salas na UNEB, na graduação, nós temos o data show instalado, ou o professor traz o notebook ou solicita quando chega a instituição para que o funcionário leve pra sala, porque tem lá um quadro que já indica qual é o horário em que o professor precisa e qual o horário do término, então eles vem e colocam o aparelho e só eles enquanto funcionários é que podem manusear, a gente só pode colocar o pen drive. Agora mesmo eu sair da sala com esse procedimento. O funcionário foi, instalou e eu avisei que a aula iria até às 15 h, após as 15 h ele já sabe que ele pode ir lá pra tirar o material. Então é um “dos”, não é o único. (P4)

A cada dia você está sendo incentivado a participar de projetos que envolvam o trabalho com a universidade. Então, na verdade, a universidade hoje espaço público ela tem essas vantagens. Eu mesmo já participei alguns anos atrás de coordenador de projetos outros, como a Rede Uneb. Isso acaba exigindo que você tenha muito envolvimento e amor por aquilo que você está fazendo. Porque amor, não é só de amor, claro, além de ter um pequeno pró labore, mas você tem assim, você lida com outra dinâmica. (P4)

Outras formas como reproduzir o livro que não é recomendado, pois você não encontra, né? Eu estou procurando aqui um livro que, na UNEB (livro Metáforas da vida cotidiana) eu estive na Biblioteca Central e verifiquei que só existe um exemplar na Uneb e que não é aqui em Salvador, só na Uneb do interior. Eu fui informado pelo funcionário da Biblioteca que eu poderia solicitar, fazer o pedido para que daqui a 4 a 5 dias chegasse o livro aqui, na Central. É o inverso, né? Às vezes a gente pensa que na Central tem tudo, mas às vezes o interior tem mais material disponível do que o local central. (P4)

Eu sempre de acordo com as disciplinas que eu leciono, como eu tenho minha biblioteca particular, eu até utilizo, os alunos sabem disso que além de deixar um material mínimo na pasta eu sempre cedo, eu empresto pra eles, eu digo: aqui estão todos os textos, quem quiser, anoto na minha agenda a quem estou emprestando, geralmente é assim que eu faço, porque os textos mais atuais, daqui que peça, daqui que realmente compre... E para essa sede que a gente tem de que os alunos estejam envolvidos com as leituras e que faça tudo direitinho para que tenham crescimento profissional, não é? A gente faz isso. (P4)

Na verdade, já existe até uma política de aquisição de livros na universidade, o problema é que, às vezes, demora muito. Então, se é solicitado no início do semestre, às vezes chega no final do semestre. É aquela coisa: é a biblioteca do

professor que vai ser disponibilizada para o aluno, se ele realmente quer trazer uma coisa mais atualizada. Tirando os canônicos que você não vai deixar de trabalhar nunca, mas sempre tem coisas novas, coisas boas, não é? Até para você fazer um confronto nessas questões todas. (P3)

Indico livros, e livros nem pensar. Eles chegam na Biblioteca também e não tem os livros que indico, a Biblioteca encontra-se numa defasagem imensa e, quando tem, o número de exemplares não atende a demanda desses alunos. Então a gente está naquela cultura pobre da xerox, a pasta na xerox, aqueles fragmentos de texto lá, limitados, porque além de não ler o livro ele não ler o texto. Então eu acho que existe um empobrecimento intelectual e cultural muito grande na universidade hoje, muito grande, uma imbecilização também com essa cultura da mídia, uma cultura imediata, tornando as pessoas imbecis, acrílicas, sem capacidade de crítica, de reflexão, de pensamento e de autonomia. (P2)

Sim. Falta de estrutura, acúmulo de tarefas. Por exemplo, nós não temos espaços para as reuniões dos grupos de pesquisa, espaço de fato para você orientar esses alunos de iniciação científica, os alunos de TCC, a gente vai arrumando essas questões para não frustrar o aluno, pois eu acho que é muito ruim, o aluno procura você, sabe...ele quer desenvolver uma pesquisa e você diz não, sabe? (P3)

Não. Não. Você viu aquela salinha aqui em cima? Aqui nós temos nesse departamento vários cursos, acho que mais de nove. Então, são muitos professores, aquela salinha ali é de todos, todos os professores. Aqui não tem espaço, você viu que eu não tive espaço para atender você, eu não tenho espaço aqui para atender um aluno adequadamente, se eu quero um computador pra trabalhar, você não tem esse computador para estar com esse aluno. Então, eu acho que em termos materiais não tem, por enquanto não tem um incentivo necessário. É precário também em sala de aula, as condições de você estar a tarde toda dentro dessas salas, colocam um ar refrigerado que não funciona, eu saio com crise de alergia, ora um frio danado, um calor danado, uma série de coisas. (P5)

1.3 FATORES QUE FACILITAM O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOCENTE

1.3.1 Contribuição da pesquisa para a autonomia docente

Sim. Mas se eu fiz essa opção, é o meu trabalho, então eu preciso encontrar saídas, alternativas e força, ânimo e estímulo. Então vêm as pesquisas, eu acredito que a pesquisa alimenta a gente, eu acho sim que essa questão da pesquisa alimenta, os grupos de trabalho, a relação com profissionais de outras áreas, a produção intelectual, a publicação, os livros, isso é que vai dando a gente esse instrumental e essa força pra gente continuar, porque só a sala de aula é impossível, seria extremamente frustrante. Seria triste por todo esse contexto que é real da universidade, tem também o contexto externo que se junta com a universidade e cria esse fosso imenso. Mas a gente tem que acreditar, a gente também não pode parar, tem que continuar inovando, criando. (P2)

Fácil não é pelo acúmulo de coisas que a gente faz. Se a gente pudesse, de fato, ter um tempo real para fazer pesquisa e na universidade a gente não tem ainda isso, não é? Você tem uma carga horária e você se sobrecarrega. Por exemplo, quem atua na pós-graduação, no mestrado, obrigatoriamente você tem que estar ligado à graduação, com aula, com bolsa de iniciação científica, orientando TCC. Então,

observe, você tem o ensino, você tem a pesquisa que está envolvida aí, você tem que atender as necessidades da pós-graduação, também, com orientações, com aulas, com grupos de pesquisas, a gente vai buscando atender, na verdade quem trabalha com pesquisa aqui, pelo menos, na nossa universidade, trabalha por gostar de fazer pesquisa, porque não há nenhuma outra vantagem. É, o professor, por exemplo, muita gente prefere ficar na graduação e, só. Não tem obrigação de nada, dá sua aula vai embora e ganha à mesma coisa de nós que estamos na pós-graduação com todas essas atividades. (P3)

Quanto à minha prática eu sou muito autocrítica, agora eu nunca participei de projetos de investigação, mas eu sou muito autocrítica, eu fico-me auto avaliando. Eu mudo as metodologias de ensino, inclusive quando eu estava nas particulares, também. Eu ficava-me auto avaliando, perguntando: será que o problema está em mim? É a minha metodologia? Será que é o método, a estratégia? Então, essas questões ficam, não é? O professor tem que se perguntar, se auto questionar, será que o problema também não está em mim? E algumas vezes nesses questionamentos eu identifiquei em mim, também. Eu sempre faço isso, também converso com os colegas, será que é na minha disciplina ou também nas disciplinas de outros colegas essa dificuldade? É o método? É o conteúdo que eu estou trabalhando? São as estratégias? (P2)

1.3.2 Contribuição de reflexão sobre a prática para a autonomia docente

É mais aprendizado, porque usando o clichê, a gente aprende à medida que vai fazendo e fazendo com eles, e a troca de experiências, não é? Cada turma é uma experiência diferente. Seja turma da graduação ou de pós-graduação. Cada um tem mais outro conjunto de saberes, de práticas sociais que nos ajudam e que interagindo com a gente é um crescimento, é uma troca que você olha assim e diz: Poxa! Com tanto tempo que eu tenho de ensino eu ainda tenho tanta coisa pra aprender.... e a gente ver que a cada dia a gente aprende mais, procura outros materiais, ontem mesmo eu estava em casa ..é, pesquisando textos, artigos novos, materiais para leitura, não é? Baixando material da internet pra trazer para os alunos, pensando já agora em março quando as aulas vão começar... porque? Essa disciplina que eu vou dar agora eu já dou há algum tempo e daí você vai dizer assim: você não tem material pronto? Tem, mais os materiais você troca também, você pega textos novos, você ver outros autores, você complementa, você não vai dar a mesma coisa se não você fica especialista em repetição, não é? E aí existe algum texto que às vezes você não tem porque são textos básicos, interessantes, não é? É quase que canônicos dentro de cada área, mas depois você ver outras oportunidades, outras práticas. (P1)

1.3.3 Formação do docente

Autonomia como diz o Paulo Freire naquela obra Pedagogia da Autonomia, é autonomia de saberes, tudo que eu registrei um pouco pra você eu acho que tem a ver com essa compreensão macro do que vem a ser autonomia docente. (P4)

Ah! Eu estou fazendo isso mais agora. Mais agora, por quê? Quando eu era professora de Ensino Médio e de Ensino Fundamental não é a prática de a escola fazer isso. Diga que você quer fazer isso que a escola vai achar que você tá sendo

ousada demais, que essa tarefa não é a tarefa do professor, é a tarefa do gestor pedagógico, do coordenador pedagógico, mas, eu não sou pedagoga, não é? Eu hoje estudo mais a Pedagogia, das questões educacionais, eu sou profissional de Letras, mas como eu estou ligada na área de ensino...aí eu procuro essa complementação dos estudos, digamos assim da educação e tenho procurado ver esses materiais, tanto que aqui na Uneb com os TCCs da área pedagógica quase todos tem vindo pra mim, sejam ligados ao ensino, alunos que estão fazendo PIBID que estão vendo a realidade, alunos que estão estagiando no EJA quer focalizar nesse outro aspecto, alunos que querem ver a questão das tecnologias em sala de aula, o que é que facilita, o que é que não facilita, estudos de caso. Então, eu tenho estudado muito essas coisas por conta de está tendo essa demanda, não é? Então, é uma coisa que eu estou buscando para completar minha formação, eu não estudei isso na faculdade, eu estou estudando mais agora, não é? Está contribuindo no meu desenvolvimento e na minha possibilidade de orientar os meus alunos para o que eles vão enfrentar mais adiante nessa sociedade que está em transformação. E o professor tem que acompanhar tudo isso. (P1)

O professor, claro, que esteja atualizado, sempre estudando, acompanhando, vendo que você não é um ser formado, você é um ser que tem uma bagagem, mas que está sempre, você está apenas conduzindo um grupo - com respeito sim, porque você está na frente, está mais velho, tem mais experiência, mas você não é dono da verdade nem do saber. Você tem que estar sempre procurando mais e outros conhecimentos. (P1)

Primeiro que eu não sou assim uma Professora, não tenho aquele padrão de professor, não sei se eu sou uma boa professora, sinceramente não. O que eu acho é isso, uma possibilidade um pouco de me renovar, essa questão das novas tecnologias, hoje em dia a gente não pode estar mais afastado, acho que esse é um problema que tá vindo aí no ensino fundamental e acho que deveria vir para a universidade, também. Nós estamos aí na era digital, nós deveríamos ter recursos mesmos para poder trabalhar um pouco utilizando essas novas tecnologias, então hoje em dia ainda não é possível. (P5)

Mas é você professor é que tem que ter.... não parte da instituição dizer....quem quer fazer tal curso pra melhorar as atividades de sala de aula...mas parte de você professor e dizer...olha, tem coisas na minha área que interessaria se eu fizesse esse curso. Posso tomar esse curso? A instituição paga? Ou então você mesma se virar e pagar e fazer. Não tem essa política para tá chamando não. (P1)

1.4 CONDIÇÕES MATERIAIS

Olha, com muita tranquilidade eu venho buscando nessa minha prática tentar fazer as coisas da forma mais tranquila. Eu acho que existe um sistema que tem o seu ritmo, o seu funcionamento e você tem que ter cuidado para que você não se deixe escravizar pelo ritmo desse sistema, porque se você deixa se escravizar por isso você vai se frustrar e não vai fazer mais nada, não vai nem querer sair de casa. Então, como são coisas que eu gosto de fazer, a pesquisa, eu gosto do ensino da graduação, nós temos muitos alunos aqui que são ex-alunos da graduação, então, ele lhe procura para fazer essa pesquisa, para participar disso e, às vezes, muitos professores dizem “não” porque sabem os problemas que vão enfrentar futuramente. Você às vezes não consegue bolsas suficientes para todo mundo, você não tem espaço físico, às vezes você não tem nem uma biblioteca que atenda, de fato, a

tudo que você quer, não é por falta nem de livro, mas às vezes é do banco de dados que está desatualizado. Você sabe que tem na biblioteca, mas não consegue ter acesso a aquele material, não é? Assim a gente vai lidando, a gente vai pesquisando e quebrando essas barreiras aí, eu acho é que é a forma que a gente tem que fazer mesmo. Se a gente não fizer isso também não fica legal. (P3)

Mas eu acho que nós, principalmente todas as áreas e eu enquanto professor da área de Ciências Humanas eu vejo assim que o professor tem uma autonomia ainda limitada, nós temos ainda questões muito burocráticas. Por exemplo, eu leio um livro, você me presenteou agora com esse livro (LIVRO “Qualidade do ensino”) vamos pensar que daqui a alguns dias eu diga assim: Ah! Que livro interessante para eu trabalhar na Prática Pedagógica do curso de Letras, eu digo assim: eu gostaria que este livro tivesse na Biblioteca...mas daqui que eu peça, daqui que de fato esse livro possa chegar a instituição demora muito tempo. Isso a gente faz o quê? (P4)

1.4.1 Fragilidades no campo da didática

A gente vê assim pela avaliação dos alunos, é mais uma autocrítica, eu faço minha autocrítica. Eu acho que eu sou muito teórica demais, muito conceitual demais. Às vezes essa parte mais didática mesmo de estar ali com os alunos eu procuro, né? Não é que eu não faça, mas eu acho assim, eu fico mais insegura. (P5)

Engraçado, eu me sinto, às vezes, mais à vontade dando aula no Mestrado. Como eu dei uma 1ª unidade nesse semestre “Teorias de Linguagem”, entrei com uma parte mesmo conceitual, de levantamento, e o aluno que está ali é um aluno que já está no mestrado e ele já tem interesse naquela discussão, não é? É mais revigorada, eu me sinto mais à vontade. (P5)

Agora, o aluno de graduação eu fico mais assim porque eu sei que eu tenho que me preocupar é com ele, não é? Eu tenho que chegar nele lá, eu tenho que saber como é que eu vou fazer isso e esse como é importante. Agora, uma coisa que eu acho, o professor não pode ficar encastelado no mestrado, não pode ficar na Torre de Marfim, quem dá resposta a ele, quem dá o *feedback* a ele é o aluno de graduação. É esse aluno de graduação é que vai trazer novas perguntas, que vai alimentar esse professor com coisas novas. Eu acho isso. Eu preciso ouvir eles também. (P5)

Às vezes eu sou meio impaciente, meio antígona e tudo, eu vou levando, eu nunca tive grandes conflitos não. Já vi coisas horríveis acontecer lá em Educação antigamente, em termos de conflito com professor e alunos. Mas graças a Deus eu nunca tive problema assim, não. (P5)

Eu vejo hoje, infelizmente, os jovens – eu chego, às vezes, na sala e chega a ser até desmotivador. Você vê que o aluno hoje quase que não presta atenção no que você está falando, isso eu vejo algumas vezes, principalmente os jovens. Hoje mesmo eu tive um exemplo disso pela manhã. Eu falava de um assunto bem interessante, tinha escolhido uma autora na turma de Linguística Textual, estava falando da *Ingedore Villaça KOCH*, que é uma professora da Unicamp. Então, eu fiz um rastreamento, tenho até aqui – foi um levantamento de títulos que eu considero importantes para reflexão com eles e trabalhei assim, por exemplo: era uma turma muito pequena, com 10 alunos e selecionei alguns textos por dupla, nós sortearmos e uma das duplas hoje estava apresentando esse texto aqui e são bons alunos que estavam

apresentando o texto “Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino de línguas” e vi que 4 a 5 pessoas estavam direto no celular manuseando enquanto os colegas estavam dando informações valiosas sobre o trabalho, quer dizer: uma turma muito pequena e ainda faltou um aluno, hoje só tinham presentes nove alunos, dois alunos apresentando e uns quatro alunos, em média, não prestando atenção na apresentação, fazendo coisas no celular. Aí você fica assim, competindo, então não deixa de ser o quê, uma atividade – já que aqui é um curso de licenciatura também que me motiva a fazer isso. (P4)

Eu deixei a apresentação terminar e registrei em público, porque eu acho que é um desrespeito ao professor e aos colegas que tinham preparado os slides, que estavam de boa qualidade, não é fácil para o aluno ficar lá na frente apresentando, inclusive quando os alunos estavam apresentando apareceu a imagem de um celular e os que estavam mexendo no celular disse: olha um celular ali. Então, eu fiquei muito chateado com isso, porque uma sala pequena onde a gente tem tudo pra ter um bom crescimento, um bom rendimento com a turma e ter esse procedimento. (P4)

Eu acho que na instituição a gente perde a oportunidade... e um aluno logo disse assim, veio justificar: Olhe professor, é por isso que eu estou estudando para o Enem porque eu vou cair é fora de Letras. Então, na verdade as pessoas vem para o curso, não se identificam mesmo estando no 4º semestre do curso e faz as atividades por fazer, como se fosse uma obrigação para o professor. (P4)

Olhe, eu fico muito chateado, na pessoa do professor. Como eu sou uma pessoa assim muito autêntica, eu digo: é por isso que muitas vezes na vida quem avalia a gente é a vida, eu digo pra eles assim. O aluno não gostar do curso não dá a ele o direito de atrapalhar toda uma dinâmica de preparo, mas na verdade são os jovens de hoje em dia, infelizmente, infelizmente não é? Eles têm essa reação. Eu até acho se for pra ser um professor que não vai dar muita contribuição que desista mesmo, do que depois achar que vai fazer educação por fazer, dizendo assim: eu só vou querer ter 20 horas no estado como se fosse um favor ou coisa parecida. (P4)

Não conseguem. Temos muitos alunos que não conseguem. Tem alunos que vem com defasagem mesmo, não só do 2º grau, mas uma defasagem muito grande de leitura, de interpretação. Eles têm uma dificuldade muito grande de leitura e interpretação. Eu fico impressionada. Eles leem e não conseguem entender. É tanto que, às vezes, eu faço uma leitura com eles na sala de aula, parte a parte vou interpretando com eles, tamanha dificuldade. Vocês leram e vocês entenderam o que disse aqui? Eles não sabem dizer nem o que não entenderam. Você acredita nisso, nem sabe dizer. Aí eu fico ali tentando e eu vejo que, em alguns casos, é cognitivo mesmo. Não são todos, tem uma minoria que eu sei que entendem e tem uma coisa que eu estimulo eles para se interessarem pela iniciação científica. Tem alunos que procuram. (P2).

Muito grande, muito grande. Hoje a complexidade tá assim. Eu fui de uma geração que nós só éramos estudantes. Eu vivia a universidade. Nós tínhamos livros. Hoje não, eles têm muita informação e pouco conhecimento. O livro hoje é um resumo, é tudo no celular e eu sempre falo, isso eu não vou aceitar. Se você quer ficar lá fora com o celular, tudo bem, agora, aqui na sala de aula não é permitido. Então é isso, é muita informação e pouco conhecimento e eu acho que deve ser o contrário. Deve ser mais conhecimento com menos informação, porque a informação prolifera rápido

e os alunos não tem tempo para absorver, para refletir e fica aquela amontoado de coisas. Tem perguntas que eu fiz pra eles que são básicas e eles não sabiam. Foi quando eu disse: Vocês moram na Bahia, nascidos e criados aqui e vocês não sabem questões básicas sobre Salvador que estão na mídia e eles não sabem responder. Como é que pode? Eu digo: gente, vocês não precisam nem vir para a universidade para responder essas questões. Vocês não sabem por que não estão lendo nada. Então assim, eu sinto um desencanto, mas a gente continua. (P2)

Já outros não vão adiante, às vezes porque a gente encontra falta mesmo de preparo, muitos alunos entram com baixa condição, alguns melhoram, mas tem outros que, infelizmente, não vão adiante. Vão nos primeiros semestres quando o trabalho é mais conjunto, quando o trabalho é mais participativo e mais corporativo com os colegas. É uma espécie de ajuda do grupo. (P1)

Um dos principais que eu posso ver, por exemplo, é a dificuldade dos alunos – é a questão econômica desses alunos conciliarem o trabalho com o estudo. É um problema sério. Muitos já têm a necessidade de trabalhar e precisam estudar. Então, como fazer isso? Não pode faltar o trabalho se não vai perder o trabalho e, às vezes, o trabalho é de ensino, alguns já trabalham ensinando e outros trabalham em outras atividades que não são de ensino e que tem um horário mais rígido, até porque quem ensina você tem horários que chocam, porque tem aula aqui, você precisa sair mais cedo, é uma coisa terrível, fim de tarde o aluno precisa começar a sair entre cinco e cinco e meia se não ele não chega no destino onde ele precisa ir para dar aulas por conta desse trânsito que a gente tem e que é complicadíssimo pra todo mundo a questão da mobilidade urbana, mas principalmente não é só isso. Alunos que moram distante e não chegam no horário e tem dificuldades inclusive de pagar transporte para chegar. Eles falam: Professora, eu não tenho dinheiro para vim todo dia. Então, precisam de ajuda. (P1)

1.4.2 Limitações de apoio institucional

Pouco. Pouco, não é? Incentivos, você vê incentivos no departamento, na universidade é incentivo mais profissional, quando você participa de atividades acadêmicas, pesquisa. Incentivo mais pessoal pra você ganhar 10% de produção científica, de melhorar o trabalho em si. No ensino, não. Isso não tem assim, programa que você vai participar pra poder melhorar, aprender a sua prática. Às vezes a gente quer aprender coisas novas. (P1)

Por exemplo, hoje, há uma preocupação no departamento como um todo de saber, de fazer uma programação de pessoas que não tem mestrado/doutorado (que são poucas), no caso do Campus I são poucos os professores que não tem mestrado, mas quem não tem mestrado ou doutorado tem assim uma programação, são incentivados para fazer na própria instituição ou em outra instituição, já tendo assim uma prévia de quando o professor pretende sair para fazer o curso e na saída do professor ter garantido já o substituto para aquelas disciplinas que o professor leciona. Não deixa de ser um incentivo, não é? (P4)

Existe a boa vontade dos professores. Eu acho que sempre existe isso. Primeiro que os departamentos são sempre superlotados, o meu departamento ele é o Dep. de Ciências Humanas que tem o curso de Letras com 03 habilitações (Inglês, Português, Espanhol); curso de Turismo; curso de Administração; curso de Contábeis; curso de Direito; curso de Comunicação e, agora, o curso de Economia.

Então, até para a administração atender e com todo o jogo político os interesses coletivos de cada curso e os interesses individuais dos professores eu acho que fica muito difícil isso, mas eu acho que na medida do possível a gente até tem tido umas administrações que quando a gente solicita ela tem buscado atender, mas a gente sabe que nunca vai acontecer tudo, não é? Porque também acima da administração tem o governo aí que não anda com a política muito boa para a universidade. (P3)

1.4.3 Falta de autonomia universitária

Uma das coisas que eu sempre falei na universidade é que a universidade precisa ter autonomia. Não só a autonomia universitária, mas política, econômica, administrativa, porque a autonomia abrange tudo isso. Eu acho que um dos grandes problemas das universidades, nesse caso na UNEB é essa autonomia que ainda falta muito. E essa autonomia que vem lá de cima pelas outras esferas, nas outras instâncias, ela interfere na nossa autonomia, de gerir os recursos, de distribuir esses recursos, orçamentos, ou seja, meu departamento chega recurso e eu não sei, nós professores não temos autonomia, não temos conhecimento nenhum de como é gerido esses recursos, porque eu poderia ter recursos para fazer minhas atividades práticas, mas eu não tenho acesso a isso. O conhecimento, a gestão da universidade ela não é autônoma, ela fica concentrada em determinados grupos administrativos, é quem decide para onde vai o orçamento. Então essa autonomia num sentido mais amplo também ela perpassa essa questão, em outras instâncias. (P2)

2 CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DISCENTE

2.1 AUTONOMIA DISCENTE COMO ENGAJAMENTO CONSCIENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Eles fazem trabalho individual, fazem prova individual escrita, eles reagem hoje em dia a escrever, porque parece que agora não pode mais escrever A ideia de que vai estar tudo pronto. E aqui não está nada pronto, porque aqui é que vai ser construído, a gente vai discutir, porque vocês também já tem conhecimento adquirido, acumulado. Eu não estou partindo do zero, vocês também tem que trazer o conhecimento de vocês, seja qual for. Até o da internet que vocês tiverem, a revista, o jornal, tragam para a sala de aula, o que é que incomoda vocês dentro do conteúdo dessa disciplina que tem relação com a vida de vocês, com o que vocês estão procurando, tragam isso pra sala de aula. Falo isso para também estimular eles. (P2)

Só que na minha geração se eu estava com dificuldade eu precisava superar, eu precisava correr atrás, eu vou estudar, esse é o caminho, não sou eu me fechar como muitos jovens se fecham, então eles ficam muito nessa coisa da imagem, muito frenéticos, não é. Tem a coisa de acalmar, eu chegava em casa e ia estudar, fazia os grupos de estudo. Isso me ajudou muito. Nós juntávamos para estudar para tal disciplina, a gente sentava, discutia entre a gente, lia e relia um texto, então a gente tinha essa cultura que hoje eu não vejo mais na universidade. (P2)

2.2 INVESTIMENTO DO DOCENTE NA AUTONOMIA DISCENTE

2.2.1 No sentido da superação de deficiências cognitivas e de outras naturezas dos estudantes

Eu gosto muito de grupo de estudo na universidade e eu vejo que é uma coisa que se perdeu muito, na minha geração tinha muitos grupos de estudo. Hoje se fala em grupos de pesquisa; grupos de pesquisa que também são grupos de estudo, não é? Eu acho que esses grupos de pesquisa (e de estudo) é que dão um suporte para a gente formar bons profissionais, bons graduandos e futuros profissionais. (P2)

Então, infelizmente você vê esse outro lado, agora ficar acusando que tem um fosso entre um grau e outro é o que todo mundo diz aí. Então, a gente tem que tentar ver com o material humano, que se chegasse um material humano de pico, todo mundo de excelência o ensino era fácil, não é? Mas o problema é você garimpar mesmo com essa clientela que vem com dificuldades e que você vê que melhora, que consegue, que vai adiante porque tem alunos que querem, tem vontade e às vezes o que falta para eles é a oportunidade, não é? E você dá a oportunidade ele sente gratificado. Tem alunos que diz: Professora, se a senhora não me desse essa chance eu não teria coragem de fazer o trabalho, ou de apresentar, é que às vezes eu fico com vergonha. E você diz: não, você vai fazer o que você fez, o que você fez vai ser bem vindo. Então, você tem que estar encorajando para que eles possam fazer, se permitam errar – e quando você errar a gente conserta, não é? Então, você tem que fazer isso. (P1)

Quando eles podem contribuir com os próprios conhecimentos deles com a participação social. Às vezes você para numa aula para conversar um assunto e aí você diz assim: o que é que isso tem a ver com sua aula? Você tenta mostrar para eles como aquilo (pode) está relacionado, porque é que aquilo foi ativado dentro daquele assunto que se está falando, mostrar que as outras coisas que são conversadas não são só jogar conversa fora como alguns alunos pensam que o professor só entrou na sala para bater papo, aí você diz que isso tem a ver com o que a gente está estudando. Olha como a sociedade está se comportando com isso, você tenta sempre fazer esse link. (P1)

O que é que acontece hoje? Você termina uma graduação e você precisa ir mais adiante, de afunilar isso numa pós, em outro estudo, é - em outros cursos complementares, em outras performances de atuação dentro dessas outras instituições na demonstração de seu comportamento, de seu caráter para que tudo isso veja a formação do cidadão – não só como conhecimento, mas como uma pessoa que tá podendo produzir, podendo trabalhar e se integrar na sociedade. Acho que é esse conjunto é que forma o professor e a possibilidade dele ter o trabalho com qualidade, com organização e, o professor, claro, é que esteja atualizado, sempre estudando, acompanhando, vendo que você não é um ser formado, você é um ser que tem uma bagagem, mas que está sempre, você está apenas conduzindo um grupo – com respeito sim, porque você está na frente, está mais velho, tem mais experiência, mas você não é dono da verdade nem do saber. Você tem que estar sempre procurando mais e outros conhecimentos. (P1)

Com abertura de conhecimentos e com essa ligação que a gente faz da academia com a sociedade, com a realidade, com o que você vive. Alguns dão exemplo é de sala de aula, com a família, com a própria sociedade. (P1)

A gente vai dizer que é a base, né? As pessoas vão dizer que é a base que falta, mas a gente vê que são alunos que, geralmente, a questão da condição financeira é menor, é questão econômica mesmo que reflete na falta de um estudo mais apurado, prática de leitura e outros envolvimento da questão familiar reflete também, não é? Alunos que às vezes nunca leram um livro, alunos que falam que na escola de 2º grau quase que não escreveram, não é? A prática da escrita – a gente chega à conclusão triste que às vezes no 2º grau não é feita e o aluno chega no 3º grau, ele passa no vestibular, mas ele não sabe. (P1)

Agora é claro que infelizmente também a gente nota que ao longo do caminho alguns desistem, alguns perdem, evadem quando o curso vai afunilando e chega no momento em que as coisas são mais individuais, que ele tem que fechar um projeto, É uma coisa mais específica dele. Eles têm dificuldades e, às vezes, se não achar um orientador mais direto assim num problema de TCC, alguns terminam não concluindo, não fechando o trabalho. (P1)

Temos que pensar na qualidade dos egressos da universidade. Esses alunos não têm mais tempo para estudar, para pensar. Eles são muito pragmáticos. Então, o perfil da mudança desses estudantes, eles chegam na sala e só querem saber daquele conteúdo, eles querem aplicar de imediato. (P2)

É difícil. Tem sido uma cultura geral encontrar esse aluno imediatista. Eles chegam assim um pouco desinteressado e você tem que estimular. Você pergunta: vocês estão aqui por quê? O que vocês querem? Eu pergunto isso a eles, eu tento sacudir eles perguntando: o que vocês querem? Eu pergunto isso a eles: o que vocês conhecem da geografia da cidade de vocês? Porque vocês estão aqui? Porque essa disciplina na formação de vocês? O que vocês estão buscando na vida? Porque vocês entraram aqui nessa universidade? Então, eu procuro mexer muito com eles. É estimular de várias formas. E também a gente tem visto uma crise global em todas as dimensões: a questão ética, moral, das relações institucionais, pois as instituições estão muito desacreditadas, a política, não é? Então isso tem levado até a uma certa apatia desse aluno, desse egresso. Eles estão apáticos, eles estão desestimulados por várias questões e isso também me deixa assim, mas eu tenho que reagir com esses alunos, pois eu não posso deixar eles se abaterem, porque eles têm que acreditar em alguma coisa, que é possível fazer alguma coisa e as coisas tem que ter esperança. Eu sempre falo: vocês são muito jovens, deixa isso pra mim. Vocês tem que estar estimulados, participar da universidade, buscar junto com o professor, me estimular também para que eu possa estimular vocês. Me perguntar, vocês precisam ler. (P2)

Aqui os nossos acadêmicos são, às vezes, pessoas mais jovens, eu tenho alunos aqui em Letras, ontem mesmo uma menina fez 17 anos, então... ela entrou com 16. Tem 17 anos, uma boa aluna, está agora no 3º semestre e realmente envolvida com as atividades acadêmicas. Essa turma que eu lecionei a Prática Pedagógica I que falava... cheguei a trabalhar com alguns artigos de estágio em docência da Selma Garrido Pimenta, foi uma discussão calorosa para eles que são jovens, que saem do ensino médio e que não tem o exercício da docência mas que pensam, já estão vendo e tendo acesso a textos com essa profundidade de reflexão. (P4)

Eu mesma não faço mais seminários em sala de aula. Um texto que eu já li e que eles ficam apresentando picotado. Se misturar não sabe fazer nada. Isso não me interessa. Eu posso fazer prova em grupo. Na 2ª unidade eu coloco 2, 3 para

responder a mesma questão, a 1ª é individual, a outra eles vão fazer um relatório juntos sobre a pesquisa, mas é relacionando uma pesquisa com a outra. Eu não gosto nunca de fazer: fale isso, isso, isso para eles ficarem copiando, não. Relacione isso, o que isso tem em comum? o que isso tem de peculiar? É sempre levando para eles raciocinarem e para não irem para a internet, porque ainda tem isso. Isso é uma pandemia hoje, eles copiam tudo, tudo. Eu gosto assim: o texto tem uma essência, tem uma unidade, ele na soma das suas partes eu acho que tem que haver uma troca dos alunos comigo, ou seja, uma práxis reflexiva, que eles possam ter senso crítico. É devolver senso crítico com o aluno. Eu dou uma aula expositiva, mas uma aula expositiva participativa, certo? (P5)

Gosto muito de discutir com eles na sala, de perguntar e eles também podendo indagar coisas. A minha última unidade é sobre pesquisa, eu faço pesquisa. Hoje mesmo vai ter a última. Em vez de eu dar um texto para eles lerem e ficar dando seminário, eu trago o pessoal do Mestrado, eles vem, eles apresentam os projetos deles, eles falam da experiência deles de pesquisa e abrem para eles perguntarem. Como é que foi sua pesquisa? Como é que foi sua trajetória? Quais foram as dificuldades? Como é que você levanta uma questão? Eles vão perguntando e, a partir daí, eu faço uma discussão e eles depois fazem um relatório e eu acho melhor fazer isso do que colocá-los para fazerem seminário, eu acho que é uma forma deles realmente poderem tá ali com o autor de uma pesquisa, conversar sobre a pesquisa, desenvolver. Esses alunos já tem essa necessidade de ir para a pós-graduação, eles fazem planos de ir para a pós-graduação. (P5)

Se eles vão estudar os autores, eles lerem e poderem produzir alguma coisa deles por escrito, não só produzirem aqueles seminários de textos picotados. Eu acho que esse modelo de seminário além de eu achar super chato eu acho que já não cabe muito, isso é desde a minha época que anos atrás fazia isso. Eu mesma sempre detestei. Eu falo pra eles: se eu misturar vocês, vocês ficam aí de fileirinha, uma fala até a página tal, se eu misturar, vocês vão saber se organizar? Ah! Não. Claro. Vocês pegam um texto, eu sou até a página cinco, outra é tanto, então vocês matam o texto. Então eu não gosto. Assassina o texto, porque o texto não é a soma de suas partes, ele tem uma ideia central e outras ideias em volta dessa ideia central. Não dá pra ser assim. Então eu falo muito esse tipo de coisa com eles e tal. Aqui a gente tem a parte de língua e a parte de literatura onde eles leem muito autores, a parte de língua é mais teórica, a gente trabalha com teoria. (P5)

Eu trabalho muito com estágio, então a gente tem uma atividade muito de observação da prática docente nas escolas, não é? E daí a gente reflete muito sobre como esses professores estão trabalhando não só o conteúdo, mas a parte humana, como eles estão lidando com esses alunos em sala de aula, porque um dos maiores problemas hoje é o relacionamento interpessoal, então eu não sei se isso seria uma inovação, mas a gente tem pensado muito, refletido muito sobre esses modelos que estão colocados aí e que não estão funcionando. (P3)

Ah, sim. Isso sempre. Considerando a disciplina Estágio, eles ficam muito receosos quando vão produzir no final do estágio o relatório, pois eles acham que tem que elogiar, daí eu digo: Não, vocês tem que apresentar aquilo que vocês estão vendo e refletir sobre isso e, ainda, propor novas formas, pois a gente não pode só criticar, mas também a gente tem que ver como eu posso resolver isso, não é? Porque isto aqui a gente não vai descartar nada, isso não funcionou naquela sala, mas pode

funcionar em outra. Se não funcionou com um aluno pode funcionar com outro. Então, a gente tem que refletir sobre essas diversas formas que a gente tem que lidar no dia-a-dia. (P3)

Então, primeiro material que eu levei para eles que a Biblioteca da instituição tem em grande quantidade foi dizer que eles dessem uma olhadinha no material do PCN e trouxesse uma informação que eles encontraram de mais importante naquele material, isso foi o 2º dia de aula. E nesse mesmo 2º dia de aula diante do que eu tinha dito pra eles que nós tínhamos uma carga horária de 120 horas que se transformou em apenas 60 horas, que agora eu me sentia no dever de ver com eles dos materiais que eu tinha velhos e dos mais atuais que eu tinha acesso e informação para que fizessem uma seleção. E aí fui bem paciente, me coloquei à disposição não só na aula, ficando um sábado disponível com eles na instituição para fazer isso e foi assim que nós procedemos. Fomos para a instituição, levei vários livros e eles pelo sumário iam dizendo: Ah! Professor, esse título aqui me interessa. Então, diga aí qual a quantidade de paginação e se é realmente o que interessa. Colocamos em votação, foi muito interessante. Então, tudo o que foi selecionado para lecionar em apenas 60 horas foram escolhidos pelos alunos. Aí depois discutimos qual a forma que deveríamos fazer essa distribuição. (P4)

Cada realidade é uma realidade, tem resultados positivos sim. Eu sei que eles sempre me procuram, eu fiz uma atividade que foi muito interessante. Além da Uneb eu trabalho em outra instituição. E lá eu trabalho no curso de Pedagogia, só Pedagogia. E nós fizemos lá um evento que foi chamado assim: O título foi muito legal: “Reflexão sobre os seguidores de Pelé” que era o quê? De Pedagogia eu peguei as letras iniciais de Pedagogia e Letras. Nós tivemos atividades aos sábados algumas vezes lá e algumas vezes na Uneb, envolvendo alunos do curso de Letras e do curso de Pedagogia. Qual foi a grande sacada? Olhe, foram todos alunos de 1º semestre. Então, o que foi interessante pra nós aqui? Aqui em Letras, eu discuti textos como preconceito linguístico, discutindo variação, variedade linguística, essas questões. E lá na Pedagogia eu trabalhava com oficina de leitura e produção textual. Então eles se sentindo na obrigação de socializar para os alunos – os colegas, no caso. Os conhecimentos que eles estavam tendo no curso de Letras e os conhecimentos que eles estavam tendo no curso de Pedagogia. (P4)

É uma forma interdisciplinar, uma dinâmica que criou um vínculo de amizade. Hoje muitos deles me dizem assim: Ah! Professor, eu conversei com fulana de tal, ela é minha amiga no *face*. Então, isso é o quê? Cria laços de amizade, de seriedade em relação ao trabalho com educação. (P4)

Como agora eles já estão no terceiro semestre, eu disse assim: Olha, eu vou devolver o texto pra vocês, embora este semestre eu não esteja trabalhando com essa turma, mas eu disse assim: eu quero devolver o texto para vocês pra ver se agora com os conhecimentos que vocês tiveram na continuidade na Prática Pedagógica II e III se vocês querem fazer alguma mudança no texto. Vocês já tiveram uma nota que foi atribuída no 1º semestre, agora não é pela nota mais pelo conhecimento que vocês estão tendo, galgando nesse crescimento de estarem envolvidos com outras leituras, complementares em relação a prática pedagógica de Letras e que agora vocês vão estar tentando melhorar o que vocês acham que podem melhorar no texto que vocês produziram no 1º semestre. (P4)

Eu acho que antes da questão metodológica que é importante, você tem que saber mesmo o porquê que você está fazendo aquilo, qual é esse seu objeto ali que é interessante. A partir dali você monta suas estratégias, porque se você não sabe isso que você está falando não tem estratégia bonitinha que dê certo. Pra mim se eu tiver que usar um data show eu uso, se for pra escrever no quadro eu uso, se for pra dar uma aula expositiva eu uso, vou fazer um painel de debate chamar eles para colocar algumas questões, problematizar, questionar muito eles, rebater, problematizar. Às vezes eu fico meio impaciente com algumas coisas, mas eles respondem, a gente se acerta e vou levando assim. (P5)

A gente está passando por uma transformação, não é? Pra você não ter mais alunos com *whatsapp* na sala assim, você olha: não pode usar celular, parece que você está voltando para o século passado, não pode. Isso aí eu sinto um pouco, mas eles já sabem ou então usam escondido. Até no mestrado, né? Às vezes eles falam que vão abrir o computador e estão no *facebook* e tal...aí não, não pode. O dia que a gente puder estar trabalhando online, fazendo alguma coisa, mas por enquanto a gente vai discutindo assim. Agora, podem pesquisar, pode ir pra internet para pesquisar coisas relacionadas, trazer material novo, mas ainda não. (P5)

Por enquanto é data show, discussão, texto, é isso. Agora muitos têm dificuldade mesmo, são trabalhadores, moram longe, a gente lida com alunos mesmo de classes populares, muitos vieram de escola pública, muitos do interior, então é essa clientela e a gente tem que se adaptar e tentar fazer algo novo. (P5)

Na minha época essas coisas não podiam, é injustificável. Você pode faltar 25% das aulas, então você deixa pra fazer seu exame médico, guarde para um momento assim, pode justificar mas não pode abonar falta. Isso você tem que ter um controle porque se não eles montam em você, se não eles extrapolam. E o aluno é engraçado, é assim: quando você joga duro com eles, eles reclamam, mas chegam no final quando eles passam eles gostam, eles falam: a professora é legal, ela apertada, quando você é muito boazinha demais, deixa eles no *laisse faire*, depois eles falam: aquela professora, sabe? Ela faz de qualquer jeito. Aluno é terrível, aluno sozinho é uma coisa, aluno em grupo é um terror. Então, a gente tem que tá muito atenta a isso. É chamar esse grupo de alunos e chamar para a responsabilidade, para a força de vontade, superando dificuldades e tal, é tentar fazer o que pode. (P5)

Eu vejo e analiso as alternativas, as opções que eu posso fazer e que não demande essa infraestrutura mínima, sabe? Que a gente consiga fazer independente dela. Claro que com ela seria o correto, mas se funciona assim, eu preciso buscar alternativas: é criar, inovar, buscar, porque a gente não pode aceitar isso de forma passiva, aceitar passivamente. Eu chego para os alunos e digo: gente, vamos pensar outras alternativas. Essa reunião era fora de Salvador, mas como vai ter uma reunião aqui em Praia do Flamengo no Parque Unidunas, eu vou levar eles pra lá. Eu convidei esses representantes dessas instituições, eu inverti. Ao invés de irmos para lá, eu estou convidando as pessoas para que venham para a universidade, trazer para interagir com eles. Você tem que inovar, buscar alternativas. Eu não posso deixar de fazer, se não a gente se acomoda, por isso é preciso buscar alternativas para conseguirmos manter minimamente a qualidade que a gente prega. (P2)

Então, os alunos precisam incorporar isso, que essa formação deles é temporária também, porque esse conhecimento e essa formação deles muda muito

rapidamente nos dias de hoje. Porque a gente está formando além desse conhecimento que é pra vida, valores, comportamento de atitudes mais perenes da vida e da realidade, que eles tenham essa capacidade de agir diante da realidade de uma forma consciente, responsável e, principalmente, com ética, porque e eu acho que a gente precisa analisar também a questão da ética na universidade, no conhecimento, nas relações, entendeu? (P2)

Tem alunos que vem com defasagem mesmo, não só do 2º grau, mas uma defasagem muito grande de leitura, de interpretação. Eles têm uma dificuldade muito grande de leitura e interpretação. Eu fico impressionada. Eles leem e não conseguem entender. É tanto que, às vezes, eu faço uma leitura com eles na sala de aula, parte a parte vou interpretando com eles, tamanha dificuldade. Vocês leram e vocês entenderam o que disse aqui? Eles não sabem dizer nem o que não entenderam. Você acredita nisso, nem sabe dizer. Aí eu fico ali tentando e eu vejo que, em alguns casos, é cognitivo mesmo. Não são todos, tem uma minoria que eu sei que entendem e tem uma coisa que eu estimulo eles para se interessarem pela iniciação científica. Tem alunos que procuram. (P2)

Agora mesmo um aluno do ano passado veio me procurar. Professora! tem projeto de iniciação científica porque eu quero participar. Ah! Não tem bolsa, eu quero participar como voluntário, eu quero aprender a pesquisa. Quer dizer, tem esse percentual. Eu estimulo. Olha, vocês estão entrando agora, mas eu acho fundamental vocês comecem a se interessar pela iniciação científica, todos os eventos científicos da universidade para vocês se interagirem, sair da sala de aula, a sala de aula é muito pouco, é pouco tempo, não é nada. Vocês tem que se jogarem na pesquisa, nos debates, nos eventos, tudo o que tiver na universidade, vocês tem que abrir todas as possibilidades, depois vocês vão ser selecionados. Então, neste semestre já chegou dois alunos, me procurando para Iniciação Científica. (P2)

As inovações a gente tenta, por exemplo, algumas atividades que, às vezes, você diz assim, será que vai dar certo, não é? Aí você ver alunos apresentando verdadeiras obras de arte no sentido de desenhos, caricaturas, colagens. Você não tinha dito pra ele o que era pra ele fazer (eu quero que você interprete ou veja esse material), essa foi uma delas, eu estou me lembrando porque na época foi assim. Os colegas dizendo: não vai dar certo, como é que eles vão fazer isso. Eu dizia: veja bem, pra dar certo a gente vai ter que ver o que vai sair. Se não sair a gente vai ter que remodelar ou abortar esse plano e ver outro, não é? Porque eu tinha participado de um encontro onde pediram no final que a gente expressasse uma coisa que a gente tinha feito nesse encontro através de cartazes e eu pedir aos alunos também isso, e começou a aparecer caricaturas, desenhos, eles explicavam isso aqui tem isso, no livro tinha isso e eu representei dessa maneira, e as peças, e as criações? E os roteiros? A gente encontrar alunos que, às vezes, tinham preguiça de estarem estudando, de estarem na sala de aula, mas quando eles tinham uma atividade dessa os caras se desdobravam, ficavam eufóricos, eles queriam é quase que dirigir as pessoas como se fossem um diretor teatral, um pintor, um coreógrafo, os alunos que fazem paródias, fazem rap através de protesto, como crítica social que a gente pede através dos materiais que são estudados em sala e que eles colocam nessas situações. Você tem que usar essas possibilidades. Alguns reagem bem, infelizmente tem uns que não reagem, às vezes tem sala que você fala assim: não foi muito legal. Você tem que reconhecer que não é tudo que dá certo. Aí você vai parar pra ver o que foi que não deu certo: é a sala que não reagiu, foi a maneira

como eu conduzir, será que faltou mais isso, foi bom nessa sala mas naquela foi melhor, o que é que o público daquela sala apresentou de diferente que teve uma reação, um resultado melhor da sala A para a sala B, por exemplo. E aí a gente começa a olhar esses fatores, né? Essas variáveis e ver como é que a gente pode controlar para melhorar, e sabendo que cada público tem uma reação diferente, até por conta das aulas. Quando você dá uma aula sete horas da manhã, sete e meia ela tem um resultado diferente (essa de sete meia até dez horas) e a que você pega onze que vai até doze e quarenta – essa é terrível, não é? Essa é terrível, tá todo mundo doido pra acabar, fome tá batendo e muita gente tá correndo porque vai trabalhar, entendeu? Então as atividades são aceleradas. (P1)

Eu acho que quando eu procuro, por exemplo, as minhas disciplinas eu considero que tem que ter as práticas. Se não teve condições de ter, o quê que eu faço? Eu procuro inverter, trazer o que está lá fora para a universidade, interagir essa realidade porque de alguma forma tem que acontecer. Hoje mesmo eu falei com uma pessoa: eu não pude ir com os alunos mas eu gostaria que você fosse lá dar uma palestra, falar desse conteúdo, depois nós vamos voltar aqui, fazer essa visita, levar material, fazer uma técnica em sala de aula para eles poderem absorver, porque já que eles não podem ir aí eu estou fazendo o inverso, levando. É tentar uma forma de inovar, de fazer acontecer para que os alunos não fiquem tão prejudicados. (P2)

Essa aluna aqui que acabou de chegar, terminou agora o Mestrado e vai apresentar a pesquisa dela para os meninos. Eles gostam. Quando a gente traz alguma coisa assim eles gostam. (P5)

Eu gosto muito também de fazer as pesquisas, eu não consigo separar ensino de pesquisa. Pra mim, todo professor é pesquisador por natureza e o aluno também é um pesquisador porque ele tem que investigar, ele tem que buscar o conhecimento. Então eu estimulo muito que eles usem várias fontes de pesquisa e não fiquem só no livro didático, que eles usem revistas, várias fontes de informação, jornais, tudo que eles puderem se apropriar de outras formas de informação e conhecimento, que eles tragam. Então, a gente faz essas leituras que eu também acho que é uma forma de inovar, entre o que é considerado como aquele conhecimento formal, como também com o conhecimento não formal. Outras formas de interpretar aquele conhecimento e ver o mundo. (P2)

Então eu procuro buscar também e trazer o conhecimento para a realidade deles, interagir o conhecimento que é produzido na universidade, no meio intelectual acadêmico com a realidade deles é uma forma também, porque eu acho que é uma forma de estimulá-los mais, de inserir, de sentir parte, porque muitas vezes se a gente vai trabalhar grandes teóricos da geografia ou de outras áreas da área do Meio Ambiente, tem essas grandes correntes do pensamento, então parece que é muita abstração, parece uma coisa distante deles, então você tem que fazer isso. Parece que nós não estamos conscientes de ser e estar no mundo e a gente não consegue fazer essas conexões: entre a realidade que eles vivem e a realidade do conhecimento. Olha, existe um retorno satisfatório, mas ele é restrito, ou seja, eu tenho 50 alunos e obviamente que todos não vão ter um retorno assim. Tem um percentual aí de 20% desses alunos que tem um retorno satisfatório, que eu consigo atingir. Os que não conseguem têm vários motivos. Muitas vezes eu penso: será que eu não poderia atingir um percentual maior? Eu tenho outro caso. No curso que eu

ensino a turma começa com 50 alunos, no 2º ano só tem a metade da turma, pois há uma evasão muito grande. Então, esses alunos também entram no curso muito perdidos, sem saber o que estão fazendo ali, porque vieram fazer aquele curso. Então, esses alunos se desencantam, eles vem com uma ideia e muitos estão ali e não são alunos conscientes do que eles querem, ou seja, da opção do curso que fizeram para entrar na universidade. Então, esses eu também acredito que não interagem, que não respondem muito, que não se situam nem sabem aquilo que querem e não se dedicam ao curso, à disciplina como deveriam. No entanto, a evasão fica em torno de 50% a 40%. Sim. E aquela coisa que eles têm da universidade que vai achar fácil e, chegando lá esse aluno vê a dificuldade, as greves, a exigência das leituras. O negócio é sério e é preciso estudar. (P2)

Eu invisto nos grupos de estudo. Eu digo: gente, façam isso, pois é muito rico. Vocês ficam tanto aí na cantina e falam que não tem tempo, vocês tem sim. Se não podem aqui, um fim de semana que vocês tirem a cada 15 dias para ler os textos de alguma disciplina ou das disciplinas isso ajuda muito. (P2)

Por enquanto não entra como forma de avaliação, mas eu já até pensei nisso. Entra como sugestão mesmo, incentivo, como forma deles se agregarem e começarem a estudar, só como estímulo. Mas isso é uma coisa que eu podia até pensar, ou seja, de que os grupos de estudo funcionassem assim, saíssem só da sugestão, incorporar isso como uma prática mesmo, não é? (P2)

Principalmente agora que eu voltei do Pós Doutorado e uma coisa é a realidade de dar aula para alunos do 1º ano, eu passei cinco anos estudando doutorado e não estou aplicando? Gente, o problema não é deles somente, é da universidade. Daí eu tenho que pegar todos aqueles textos meus mais de base para poder trabalhar essa base com eles. Quer dizer, quando você volta do Doutorado/do Pós Doutorado, você volta com um nível de debate, de pensamento e... sabe, você chega e vai para a base. Isso é um exercício também. Aí eu digo: isso é preciso entender, é uma coisa que eu digo sempre: a humildade. Porque também eu já passei por isso, eu já fui igual a eles. Quando eu entrei pela 1ª vez na universidade eu fui assistir uma aula do Prof. Milton Santos, eu não entendia nada do que ele falava, mas o que está acontecendo, ele fala e eu não entendo nada. Porque ele era um grande intelectual e eu não conseguia entender mesmo porque a linguagem que ele usava, o vocabulário não fazia parte da minha vida, eu estava entrando naquele momento. (P2)

Aí eu comecei a estudar, me esforçar para poder acompanhar o mínimo. Eu só consegui acompanhar ele no Mestrado, eu fui aluna dele no Mestrado, só no mestrado é que eu consegui acompanhar - mesmo eu estudando muito. Então, eu digo assim: o que eles estão passando eu já passei, eu digo a eles: onde vocês estão aí eu também já estive, do mesmo lado, nas mesmas condições de vocês. (P2)

Eu vou levando e não tenho estratégias traçadas com antecedência, eu vou assim ou desse jeito. Eu gosto de saber o que eu vou fazer e porque eu estou fazendo, o quê que é importante para eles e, a partir daí, eu monto isso. Reconheço que, às vezes, eu dou aula expositiva mesmo, de conteúdo, mas sempre abrindo espaço, a voz do aluno sempre presente para ele perguntar o que ele quiser. No mais, sempre disposta a dialogar com eles. É, mas às vezes não é fácil, não. E seminário não dou não, viu? Seminário eu já encerrei, eu não suporto, eu acho que não vai mais. Eu

acho que, às vezes, isso é um pouco de comodismo do professor. Ele já conhece o texto, manda e fica lá. Eu digo: olha, eu não vou não, vocês sabem por quê? Eu vou dormir, viu? Eu vou ficar lá no fundo da sala dormindo e vocês falando, eu já li o texto, já sei o quê que é. E outra coisa: aí não escrevem nada, não colocam nada, não elaboram ideias, não discutem. (P5)

A aula da tarde é ruim. Eu digo que é o horário do sono, horário do desespero. Então, a de uma e meia o aluno ou tá sonolento porque ele conseguiu almoçar ou tá com fome porque ele não comeu, então a produção é ruim. O aluno só melhora e o professor também em termos de mais produção depois de três. Depois das três horas da tarde aí você tem um horário mais tranquilo, mais calmo, menos atordoado, já se chegou, já se estabeleceu, já esfriou mais um pouco, agora quando chega cinco e meia pra seis horas é ruim porque é o trânsito e os alunos vão correndo para outras atividades e outros que ainda não chegaram pra a aula da noite quando a gente tem aula à noite. Então, tem que parar para avaliar todas essas variáveis para ver o que é que você vai propor. Agora mesmo assim você não desiste não porque se você não propõe aí é que eles não têm a possibilidade. Quando você propõe atividades extras, é pesquisa, trabalhos, debates em que eles podem usar outras criações, outras dinâmicas, eles ficam mais contentes, eles se envolvem mais e ainda lhe agradece porque é como se eles estivessem estudando e se divertindo, né? Ou fazendo uma diversão na verdade no sentido de poder mostrar mais do que só àquela cobrança de linguagem. Porque aí você tá vendo uma coisa, nos cursos em que não são de Letras em que eu trabalho com outros conteúdos de Linguagem, a gente tenta mostrar isso dentro da produção de texto que a sociedade toda gera. Então, eu tento mostrar pra eles que nós somos escritores querendo ou não, um escritor literário. Leitores do mundo. Nós nos comunicamos no mundo inteiro, o tempo inteiro com uma série de mensagens que o mundo nos joga, sejam esses materiais visuais, é internet, escrita acadêmica, no trabalho, relatório, o mundo tá aí. (P1)

Então eu trabalho com - na verdade, eu não tenho provas fixas, formais, então eu me dou à liberdade de conversar com os meus alunos e fazer ao longo do semestre – tudo que a gente estuda a gente ficha, a gente comenta, a gente tem debate, tem trabalho em sala: sejam trabalhos escritos, sejam trabalhos apresentados na sala, sejam trabalhos que eles levam para fazer em casa porque acabou de ler um texto – então vocês vão concluir, vão comentar e vão me trazer, vão me mandar: vão me entregar ou na próxima aula ou me mandar por e-mail, então você tem a liberdade de poder tá construindo o conhecimento, o estudo já faz parte do processo de avaliação, independente dos seminários, independente das oficinas, independente dos trabalhos não só individuais, em grupo, orais e escritos pra que eu possa ver a performance de aquisição da linguagem, principalmente porque mais – não de aquisição porque aquisição eles já tem, mas de aplicação desses conhecimentos linguísticos e, principalmente, porque eu trabalho mais atualmente num curso de Letras com a orientação para o professor. Então como é que eu vou ver essa orientação só teoricamente, eu tenho que ver na prática, eu tenho que ter muita atividade prática com eles, eu tenho que ter muitos trabalhos que não são propriamente aqueles trabalhos de escrita e naquele horário específico de sala. Quantas vezes a gente começa uma atividade de escrita que eles não concluem ali por causa do tempo. Professora, a gente só fez o roteiro e não fichou, então esse trabalho vai com eles, eles continuam e voltam no outro dia e se isso fosse numa

visão mais tradicional de ensino eu não poderia fazer, teria que encerrar ali – com uma prova formal, uma prova pequena de x questões para aquele horário. (P1)

Eu sou uma professora comprometida no sentido de que quando eu pego a prova deles, tem colegas nosso que só ver mesmo o conteúdo, se estão respondendo a questão ou não. Eu boto ponto, eu boto vírgula, eu boto crase, eu boto bilhete: Olha, palavra proparoxítona não leva acento, essas coisas. E falo: você não pode responder “porque” uma pergunta que eu não perguntei por que, entendeu? Eles já falam: olham, vocês tem que ver isso, presta atenção. Mando recadinho, corrijo, faço revisão textual, eu já fui revisora, faço revisão textual deles. (P5)

Eles precisam poder escrever, não interessa se é manual, se vai ser no computador, mas eles precisam refletir e saber desenvolver um texto, não é? Sobre determinada temática ou conteúdo em que eles estejam trabalhando, agora não estou falando muito na parte de formação deles – de professores, eu estou falando da parte do desenvolvimento intelectual e também saber aplicar esses conhecimentos a dados, no meu caso em questão ao português brasileiro. Como ele pode refletir em relação ao português brasileiro, com relação a aquilo em que estão lendo, da prática com a teoria. (P5)

O 1º (semestre) é bem teórico, para eles entenderem os fundamentos da disciplina, o 2º eu já falo essa questão da diversidade ligada à questão do ensino, que é a licenciatura, questão de norma padrão, eu levanto a realidade das escolas públicas. Eu não tenho problema nenhum com aula expositiva. (P5)

Eu dei aula muito tempo em educação e o pessoal fica muito ligado em questão de método. Eu acho que metodologia ela é uma ferramenta de estratégia, ela vem como decorrência do que você entende daquele conteúdo, para quê que serve aquilo que você está ensinando, para quê que serve o ensino da língua portuguesa, o que eu estou entendendo como língua portuguesa, o quê que eu estou entendendo como ensino de literatura em língua portuguesa aqui pra eles, o que eles precisam saber? Então, a metodologia vem em função disso. (P5)

Há uma reclamação muito grande dessa questão: problemas do aluno que é fraco, que tem problema de leitura, que não sabe escrever. Às vezes eu já falei: olha, eles precisam escrever. A coordenadora fica pedindo aos professores, eu concordo com ela, eles precisam disso. (P5)

2.2.2 Como forma de contribuir para uma formação mais humana

Eu gosto de fazer isso, é do meu feitio, da minha índole trabalhar nesse lado mais da humanidade, de poder ajudar e de poder colocar. Não é da à coisa gratuita, mas é dá a condição dele fazer, de permitir se ele perder uma prova e dá a chance, é um trabalho que não conseguiu fechar e eu sentar pra orientar e dá mais um prazo, mas tentando mostrar pra ele que o prazo tem um limite, porque quando chega digamos assim o prazo do prazo, não é? O limite do limite... aí eu digo: agora não tem mais condições. Agora, a condição eu dou, o tempo eu dou. Sinto-me bem ter dado, se eu não der eu acho que me dá uma angústia porque eu digo assim: Meu Deus, eu podia ter ajudado, não é? (P1)

Porque eu também fui estudante de escola pública a minha vida inteira e via como era necessário alguém poder me dar a mão pra me ajudar, então, às vezes, tem

professor que ajuda e professor que não ajuda...Aí eu optei por ajudar, eu optei por ajudar! (P1)

O que é que a gente tem que fazer em cada um desses alunos? E quando a gente dá a liberdade dessas produções, desses debates, dessas discussões, eles ficam mais à vontade e conseguem entender mais agora no 3º grau com mais liberdade, com mais tranquilidade do que quando estava no 2º grau, porque lá ele tá fazendo aquilo ainda sem essa consciência toda, sem essa visão da inclusão social e ainda estão preocupados porque estão batalhando por causa do vestibular, não é? (P1)

Esses a gente faz uma atividade mais de perto, chama mais, senta mais no fim da aula com eles, tem um trabalho geral e quase que particular, porque o geral alguns sai, já entenderam e já saíram e ficam os outros, vamos sentar mais aqui pra conversar, vamos ver, vamos começar. Às vezes a gente começa até o início do trabalho com eles: aqui você devia falar disso / falar mais sobre esse assunto, aqui você começa dessa maneira; vou trazer um modelo com material para você ver, não é? (P1)

Eu costumo dizer para os alunos do 1º ano, que estão nessa fase de passagem – que entraram recentemente na universidade. Então eu digo para eles: olhem, isso aqui é um espaço privilegiado, é um espaço de reflexão e pensamento. Vamos sair do senso comum e entrar na reflexão, numa crítica, no conhecimento, não é? Eu sempre digo para eles é que o conhecimento é que , se você quiser se libertar é só através do conhecimento. E a gente está aqui para isso, perseguindo isso. (P2)

É um trabalho de formiguinha, pois você vai colhendo ao longo do curso. Então, as coisas são assim. A gente vai acreditando, vai seguindo porque não pode desistir, eu entrei numa coisa que eu acredito e o desafio tá aí em todas as áreas também, não é? Qualquer área de trabalho. O nosso é uma complexidade maior porque é uma área básica que é educação, é formação. É à base de formação dos indivíduos para a vida inteira. E é uma formação pra vida e não só para o mercado de trabalho. (P2)

Eu penso que é o professor poder acompanhar os alunos não só apenas em grupo, mas também individualmente, principalmente aqui em Letras, no nosso caso, a questão de leitura e produção do texto, de como eles conseguem absorver aquilo que eles leem, discutir e devolver não só oralmente mas escrito, não é? Ou seja, é uma prática que não seja apenas pra ser do ponto de vista do professor. (P5)

O grupo de professores do curso de Letras é muito unido. Os alunos me veem sempre aqui, eu vou sempre às salas. Eu tenho a oportunidade de ir às salas onde eles estão, os vejo fazendo as apresentações. Eles me procuram, sempre vão na minha sala de pesquisa me pedir livro emprestado, ontem mesmo eu tive um livro devolvido. O aluno me disse: Ah! Professor, eu estou pretendendo escrever sobre o que é leitura e escrita, eu soube que o senhor tem muitos materiais. E eu sempre tenho muitos materiais, trago, empresto e eles me devolvem. (P4)

Outra coisa, às vezes eles querem trazer problema pessoal e tudo mas você tem que cortar um pouco porque tem uma hora que você não pode. Olha! Eu não posso dar conta disso, mas tem questões, não é? Em casa e tal, às vezes tem alunos que tem uma vida muito difícil e tal, a gente fica sensibilizada, mas, é isso. (P5)

2.2.3 Fatores que facilitam a autonomia discente

Vários alunos fazem às vezes mais do que eu pedi, vão além: você pede uma coisa, você dá um toque, você não dar, você não diz obrigatoriamente como é o trabalho – se não todos faziam iguais. Você propõe uma atividade e você ver que os alunos vão além, pesquisam mais, trazem mais coisas, enriquecem mais a aula/ o material, fazem questão de poder falar, de mostrar o que encontrou. (P1)

2.2.4 Fatores que dificultam a autonomia discente

Eu faço a crítica, eu acho que eles escrevem muito pouco e não gostam de escrever, de ler um texto, de refletir. Hoje em dia é muito o negócio de internet, muita informação demais, mas eu acho que informação não é conhecimento, pois eu tenho que transformar. (P5)

Eu acho que a gente tem recebido alunos que tem certas dificuldades, ainda vem de um ensino fundamental e médio com muitas dificuldades, nós temos uma dificuldade em relação a isso. E também a motivação do aluno que vem fazer o curso de Letras, ainda tem isso. Às vezes ele tá meio desmotivado porque tá pensando na sobrevivência, ele é um aluno trabalhador, a gente atende alunos de grupos populares, às vezes chegam aí com sono, desmotivados, eu acho que é isso. (P5)

Eles estão acostumados, não sei, só querem tirar boas notas, quer dizer, o Professor acaba relaxando, baixando o nível de exigência, isso acontece. Se você dá uma nota baixa parece ser ofensa você dar uma nota baixa para o aluno, essa é a mentalidade que se instalou aqui na Uneb. Deveria parar, né? (P5)

Eu percebo que esse aluno hoje é um aluno trabalhador, mesmo na universidade pública, no caso da Uneb. Ele trabalha de manhã ou à noite e vai para a universidade. Aqui na Uneb você tem um perfil de alunado de baixa renda, tem a questão das cotas, não sou contra as cotas, mas acho que com as cotas houve uma perda também dessa qualidade, eu vejo alunos que não tem condições econômicas de estarem ali, condições intelectuais, mas entrou na universidade através das cotas, não são todos, mas você percebe um perfil muito grande de alunos que entrou pelas cotas e não corresponde, tem dificuldade de acompanhar, também. A defasagem é muito grande, sabe? (P2)

3 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

3.1 AUSÊNCIA DA COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO

Tem, tem. Mas ela faz uma avaliação mais generalizada do departamento, não é uma avaliação do professor. (P1)

As comissões têm. Mas vejo que é bem menos aqui na pública, pelo menos aqui na Uneb. Eu já dei aula lá em Feira de Santana e tinha mais, na UEFS. Aqui na Uneb já teve, mas de uns três anos pra cá eu não estou vendo. Mas nós tínhamos, era publicado, tinha avaliação do professor, do aluno, mas agora eu não tenho visto não. (P2)

3.1.1 Avaliação docente restrita ao estágio probatório

Olha, eu não sei se tem alguém medindo porque eu acho que agora como eu não estou mais em estágio probatório já tem algum tempo que eu estou aqui, não há uma prática ...eu acho que isso a gente apresenta relatórios, não é? Você faz um plano, um PIT todo ano, que é o Plano Individual de Trabalho, você preenche todo o seu plano, o que é que você vai fazer na universidade naquele ano, quantidade de alunos na sua disposição, é a área em que você está atuando, um pouquinho do resumo que eu coloquei pra você tanto na área acadêmica quanto administrativa. Eu participo todo ano aqui já tem algum tempo, de uma comissão de matrícula especial. (P1)

Isso aí é feito pessoalmente, talvez. Não é expresso pra gente, não existe nenhum mecanismo formal de avaliação que eu saiba não. (P5)

Essa avaliação específica do professor ela é feita mais quando o professor está na questão do estágio probatório, que aí assim vai se olhar a participação dele, inclusive eu também estou nessa comissão de olhar a participação, frequência, envolvimento com o departamento, com turmas, mas depois que você, digamos assim, passa por esse ponto de observação é como se dissesse assim: tá liberado. E aí tem alguns que continuam bem e tem outros que, infelizmente, desviam, é como quem diz: eu não estou sendo mais observado agora. Mas, no geral, a observação é essa – do aluno e da coordenação, é uma observação mais assistemática, não tem nada rígido pra dizer “fez ou não fez”? São professores. Os que têm esses problemas são aqueles que eu disse que o início do ano letivo vai começar e ainda não entregou o resultado do ano passado. (P1)

Alunos que às vezes estão formando e às vezes você tem que catar o professor pra ele entregar o resultado se não o aluno não forma, não é? Aí você pergunta: poxa, o cara teve esse tempo todo e não entregou/não existe uma sanção, eu não estou dizendo que deva ter, mas eu acho que devia ter uma coisa a mais, um controle maior, não é? Porque é uma instituição pública porque se for uma instituição privada ele já teria perdido o emprego, pois a faculdade não iria aceitar que um professor virasse de um ano pra outro sem ter fechado o resultado dos alunos porque o aluno grita logo e ali a empresa tira ele, porque uma instituição privada é uma empresa e a empresa tira ele, não é? (P1)

3.1.2 Avaliação docente pelos discentes da Graduação

Aqui tem a avaliação pelos próprios alunos, no final do semestre o aluno faz uma avaliação do cumprimento das atividades do professor, sempre eles avaliam. (P4)

Aqui nós temos uma avaliação por disciplina, onde todos os alunos participam. Assim, da prática, do conteúdo, dos objetivos, o que você alcançou na disciplina, então é uma forma que a gente tem também de se auto avaliar. Como está sendo visto, quais os resultados, apesar de que eu sempre faço isso. Tem dia que eu acho

que a aula/ o trabalho foi maravilhoso, tem dia que eu acho que foi uma porcaria. (P3)

Mas assim, o quê que adianta a gente ficar falando muito, ele pega o 1º semestre, eu estou com outros alunos e poder avaliar. Outra coisa: avaliar esses alunos. Os alunos ficam avaliando a gente e a gente poder ter a coragem de avaliar esses alunos, porque eles ficam melindrados. Isso não acontece e deveria acontecer. (P5)

E uma coisa muito boa também que nós temos que é uma característica nossa aqui, pelo menos da UNEB que é o aluno que cobra. Nós temos esse aluno aqui. Você não tem elite aqui na Uneb, você tem classe média e classe média baixa, mas tem um aluno que ele tá muito consciente do que ele está fazendo aqui. Se você não vai dá aula ele vai ao protocolo e protocola sua ausência. Professor fulano de tal não está dando aula, ele está enrolando. Então você tem um aluno que cobra e eu acho que isso também obriga o professor a estar sempre repensando o seu trabalho, a sua atuação, sempre! (P3)

Quanto ao tipo de avaliação docente, eu acho que nem sempre ela funciona. O aluno, às vezes, ele avalia muito o professor pela relação de sentimento que ele tem com o professor. Às vezes ele não consegue desassociar (eu gosto de professor tal), mas a aula de professor tal não está muito legal, ou se ele teve boa nota. Mas como ele já gosta do professor tal, ele já teve uma relação. Então é maravilhoso tudo, ele não questiona muito. A gente percebe muito essa associação. Amizade com avaliação. (P3)

Sem falar que os itens também, às vezes, eles são muito fechados, não é? Sim ou não, eu detesto essa coisa de sim ou não, pra mim sempre tem um depende no meio. Tem coisas que você é obrigado a responder numa coisa fechada, uma opção ou outra, quando na verdade tem uma intermediária que numa situação você negaria / numa situação você afirmaria. (P3)

3.2 PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA

Ah! Pra mim foi um prazer. Na verdade quando você me pediu me lembrei tanto que eu fiz trabalhos de pesquisa, eu pedi entrevista as pessoas e a gente ver que, às vezes, as pessoas não querem parar um pouquinho do tempo, do seu tempo, não é? Pra poder contribuir, na verdade eu vim conversar com você, você é que vai transformar o que eu disse aí dentro das alternativas, das coisas que você precisa tabular e organizar. Eu espero que eu tenha contribuído, não é? E me coloco à disposição se você precisar de mais alguma coisa. (P1)

É bom para me observar. Eu que já observei tantas pessoas em entrevistas eu vou ver como eu me comportei, né? Não só do ponto de vistas das comunicações, mas até da minha linguagem. (P1)

Ah! Eu gostei muito. Olha! Ana, foi muito bom e me emocionou bastante, você tocou em pontos assim, muito fortes. Eu acho que você fez questões que me fez lembrar e voltar pra dentro de mim a relação que eu estou vivendo, é bom sempre ficar avaliando essas questões. Parabéns, as questões e a entrevista foram muito bem formuladas, eu gostei muito. Esse é um tema extremamente relevante e complexo. (P2)

