

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: elementos norteadores da prática pedagógica
no curso de Jornalismo.

JOCIENE CARLA BIANCHINI FERREIRA

Uberlândia/MG
2013

JOCIENE CARLA BIANCHINI FERREIRA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: elementos norteadores da prática pedagógica
no curso de Jornalismo.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

Uberlândia/MG
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.


F383d Ferreira, Jociene Carla Bianchini, 1983-
2013 Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo / Jociene Carla Bianchini Ferreira. – 2013.
 253 p. : il.

 Orientadora: Silvana Malusá.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.

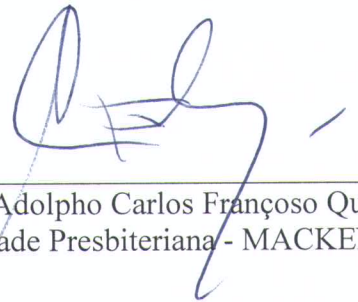
 1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Teses. I - Teses. 3. Jornalismo - Estudo e ensino - Teses. I. Malusá, Silvana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

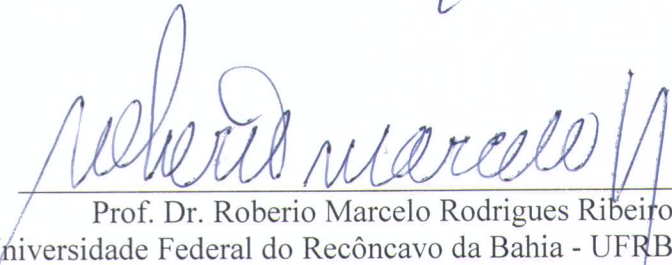
BANCA EXAMINADORA



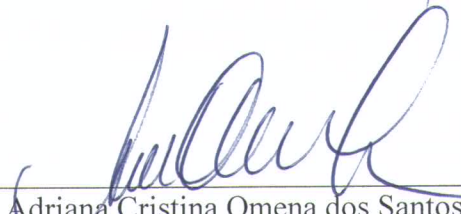
Profa. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



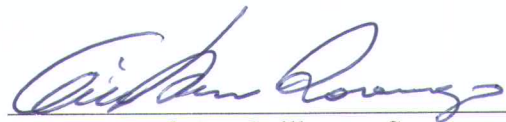
Prof. Dr. Adolpho Carlos Françaço Queiroz
Universidade Presbiteriana - MACKENZIE



Prof. Dr. Roberio Marcelo Rodrigues Ribeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Profa. Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Nossa maior fraqueza está em desistir. O caminho
mais certo de vencer é tentar mais uma vez.*

Thomas Edson

Ao meu marido Igor Pedrini que, sempre ao meu lado, ajudou-me a superar os momentos mais difíceis, acreditando em meu potencial e mostrando que eu era capaz de chegar até aqui. Sem ele, nenhuma conquista valeria a pena e, com certeza, novos caminhos jamais teriam sido trilhados. Eu o amo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos recebidas em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais João Carlos e Neusa por me ensinarem os caminhos do conhecimento, sempre incentivando e apoiando-me em todos os momentos da de minha caminhada rumo aos meus objetivos.

Ao meu marido Igor Pedrini pela paciência e dedicação durante todo o percurso deste trabalho.

Ao meu irmão Fábio Henrique que, com seu jeito bem humorado, sempre acreditou em meu potencial.

À Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD), muito mais que orientadora, uma verdadeira mãe, por acreditar em mim, oferecendo-me tantas oportunidades de crescimento profissional e pessoal, além dessa linda relação fraternal que levarei para a vida toda.

À professora Geovana Melo pela bonita amizade que se construiu ao longo desta jornada e que, com certeza, será para sempre.

Aos professores Guilherme Saramago, Adriana Cristina Omena dos Santos e Mirna Tonus pela incondicional ajuda no percurso deste trabalho.

Aos integrantes da família Malusá, Karla Giló, Elisabete Ribeiro, Gilberto Miranda, Roberto Bernardino Júnior, Sérgio Nunes, Marlucilena Pinheiro e Rosinha pelos momentos agradabilíssimos que passamos juntos ao lado de nossa querida professora Silvana.

À amiga Gilvane Corrêa pelas infinitas caronas até à rodoviária nos momentos mais cansativos desta caminhada.

Aos meus colegas professores da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Lausamar Humberto, Ana Carolina Araújo Silva, Eduardo Uliana, Karol Natasha, Rodrigo Portari e Edvaldo Costa pelas inúmeras substituições nos momentos que precisei ausentar-me para a produção da tese.

Aos meus colegas do jornal *A Cidade*, Kleiton dos Santos, Rosi Dazzi e Andressa Aoki por assumirem meu lugar durante a ausência no trabalho.

A todos os meus alunos e ex-alunos pela adorável compreensão e razão pela qual optei em cursar o Doutorado em Educação.

Às minhas queridas orientadoras Daniela Soares Portela (graduação) e Rosângela Marçolla (mestrado), que sempre acreditaram que eu chegaria até aqui.

Aos coordenadores dos cursos de Jornalismo das universidades federais e estaduais por concederem gentilmente os e-mails dos docentes pesquisados.

A todos os professores de Jornalismo que colaboraram com esta pesquisa, meu muito obrigado.

Enfim, a todos que ajudaram de uma forma ou outra para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2013, 253f.

Estudar a Educação, com ênfase na área da Docência Universitária, significou descobrir caminhos e levantar discussões sobre realidades emergentes que precisam ser investigadas no ensino superior brasileiro. Inserido na linha de pesquisa *Saberes e Práticas Educativas*, este trabalho abordou a temática da docência universitária enquanto profissão nos cursos de Jornalismo de universidades públicas (federais e estaduais), compreendendo o seu desenvolvimento, suas práticas e sua composição diante dos elementos pedagógicos que norteiam tais práticas. A tese defendida foi a de que esse profissional é capaz de compreender a importância de trabalhar questões básicas que envolvem a docência universitária enquanto profissão, entendendo e priorizando seus significados em frente de sua prática docente, não apenas na teoria, mas no cotidiano das Instituições de Ensino Superior – IES. Para isso, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais, estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica nessa área – atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes. Além disso, visou a compreender os elementos norteadores de suas práticas pedagógicas. Investigar a docência universitária com foco no docente-jornalista é um desafio pela pouca bibliografia encontrada sobre o assunto, ressaltando teóricos como Berger (1998), Meditsch (1999), Parzianello (2004), Costa (2008) e Ramadan (2011). Com a preocupação de discutir os elementos norteadores da prática pedagógica dos professores universitários, utilizou-se como referencial teórico os trabalhos de Masetto (1985, 2003, 2012), Mizukami (1986), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Tardif (2010), Melo (2012), dentre outros. Esta é uma pesquisa exploratório-analítica com abordagens qualitativa e quantitativa, que utilizou como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas fechadas (Escala Likert, com cinco pontos) além de cinco questões abertas (utilizando-se da Análise de Conteúdo proposta por Bardin). A pesquisa aconteceu via internet com 184 docentes-jornalistas de 49 instituições públicas (federais e estaduais) que oferecem o curso de Jornalismo no país. Em síntese, os resultados revelaram que apesar de uma formação pedagógica profissional ainda deficitária, os professores entrevistados demonstraram conhecer as tendências pedagógicas interacionistas de Educação e são adeptos delas, apresentando, no entanto, resquícios de práticas e conceitos tradicionais. Contudo, mostraram aceitar desafios, entendendo estarem abertos às novas perspectivas para suas práticas docentes. Mesmo assim, é visível uma forte tendência ao ensino do conhecimento teórico-científico da área. Em relação aos elementos pedagógicos, prevalece a preocupação dos professores de Jornalismo com o processo de ensino e aprendizagem, em primeiro lugar, depois, em menor escala, a relação professor e aluno, e por último, as estratégias para a aprendizagem. Isso denota que conhecem pouco sobre os métodos de ensino, mas, ao mesmo tempo em que assumem a necessidade de uma maior compreensão dessas estratégias. No processo de ensino e aprendizagem, assim como na relação professor e aluno, verificou-se disparidades nas respostas, prevalecendo uma pequena diferença em relação às abordagens interacionistas sobre as tradicionais, mostrando que os professores lecionam baseados em tendências pedagógicas progressistas, porém velhas estruturas ainda não foram abandonadas.

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Silvana Malusá (PhD).

Palavras-chave: docência universitária, docente-jornalista, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. University teaching: guiding elements of teaching practice in the course of journalism. Thesis (Doctor of Education) – Faculty of Education. Federal University of Uberlândia – UFU, 2013 253s.

Studying Education system, emphasizing the University Teaching sector has meant finding out ways and bringing up discussions about emerging realities that need to be investigated in Brazilian higher education. Taking part of the search line Knowledge and Educational Practices, this work has addressed the issue of university teaching as a profession in journalism courses for public universities (federal and state), including its development, its practices and its composition compared to the pedagogical elements that guide such practices. The argument was that this professional is able to understand the importance of working fundamental issues involving university teaching as a profession, understanding and prioritizing their meanings faced to their teaching practice, not only in theory, but in everyday IHE- Institutions of Higher Education. Thus, general goals has been presented such as, "studying, analyzing and identifying how much importance the teachers, working in journalism courses - with specific qualifications in Journalism - relate to categories: conceptions of university teaching, training and teaching knowledge. And It has also aimed to understand the elements that guide their teaching. " Investigating university teaching-focused on faculty journalist has become a challenge due to the scarcity of the literature found about the subject, emphasizing theoretical such as Berger (1998), Meditsch (1999), Parzianello (2004), Costa (2008), Ramadan (2011) . To discuss the guiding elements of the pedagogical practice of academics, as theoretical basis, work of Masetto (1985, 2003, 2012), Mizukami (1986), Pepper and Anastasiou (2002), Zabalza (2004) , Tardif (2010), Melo (2012), among others has been used. This was an exploratory study with analytical qualitative and quantitative approaches, using a survey instrument that involved closed questions (Likert scale with five points) to five open questions (using Content Analysis proposed by Bardin). The research was performed by the Internet with 184 teachers, journalists from 49 public institutions (state and federal) that offer the course in journalism in the country. In summary, the results have shown that , even though, there is still a deficient professional pedagogical training, the teachers interviewed knew about and are adept at teaching trends interactionist Education, showing, however, remnants of traditional concepts and practices. But they seem to be open to accepting challenges, to new perspectives to their teaching practices. Even so, a strong tendency is visible to the teaching of theoretical knowledge and scientific area. About the pedagogical elements, the concern of teachers of Journalism with the teaching and learning process has prevailed at first, then, on a lesser extent, the relationship between teachers and students, and finally, learning strategies. This denotes that a little knowledge about teaching methods, but at the same time, they assume to need a greater understanding of these strategies. In the teaching and learning process, as well as the relationship between teacher and student disparities in responses have been found, prevailing by a small difference in the traditional interactionist approaches, showing that teachers teach based on progressive pedagogical trends, but the old structures haven't been abandoned.

Advisor: Dr. Silvana Malusá (PhD).

Keywords: university teaching, teacher-journalist, pedagogical practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das universidades federais que ofertam o curso de Comunicação Social/Jornalismo.....	111
Tabela 2. Distribuição das universidades estaduais que ofertam o curso de Comunicação Social/Jornalismo.....	112
Tabela 3. Distribuição das universidades federais que disponibilizada <i>e-mail</i> dos docentes no <i>site</i> institucional.....	119
Tabela 4. Distribuição das universidades estaduais que disponibilizada <i>e-mail</i> dos docentes no <i>site</i> institucional.....	119
Tabela 5. Distribuição de frequências sexo	122
Tabela 6. Distribuição de frequências faixa etária.....	123
Tabela 7. Distribuição de frequências do ano da graduação.....	123
Tabela 8. Distribuição de frequências da área de graduação.....	124
Tabela 9. Distribuição de frequências do ano de especialização.....	125
Tabela 10. Distribuição de frequências da área de especialização.....	127
Tabela 11. Distribuição de frequências do ano de mestrado.....	128
Tabela 12. Distribuição de frequências da área de mestrado.....	130
Tabela 13. Distribuição de frequências do ano de doutorado.....	131
Tabela 14. Distribuição de frequências da área de doutorado.....	133
Tabela 15. Distribuição de frequências do ano de pós-doutorado.....	134
Tabela 16. Distribuição de frequência da área de pós-doutorado.....	135
Tabela 17. Distribuição de frequências do ano de outros cursos.....	136
Tabela 18. Distribuição de frequência da área de outros cursos.....	137
Tabela 19. Distribuição de frequências da atuação docente.....	138
Tabela 20. Distribuição de frequências da atuação de outra atividade jornalística	139

Tabela 21. Distribuição de frequências tipo de outra atividade jornalística.....	140
Tabela 22. O professor é a fonte do conhecimento.....	141
Tabela 23. O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.....	142
Tabela 24. Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.....	143
Tabela 25. Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para construção do conhecimento.....	144
Tabela 26. Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	145
Tabela 27. Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.....	147
Tabela 28. Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.....	148
Tabela 29. Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.....	149
Tabela 30. Realizar cursos de formação específica para professores.....	150
Tabela 31. Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.....	152
Tabela 32. Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.....	153
Tabela 33. Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.....	154
Tabela 34. Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.....	155
Tabela 35. Saber apresentar o conhecimento de forma didática.....	156
Tabela 36. Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.....	157
Tabela 37. Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?.....	160
Tabela 38. Como fugir de um ensino puramente técnico.....	161
Tabela 39. Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?.....	169

Tabela 40. Considerações sobre a formação profissional para a prática docente e Considerações sobre a não formação profissional da prática docente.....	171
Tabela 41. Definição de professor Universitário.....	187
Tabela 42. Tendências pedagógicas do processo educativo.....	194
Tabela 43. Melhoria da prática docente.....	199
Tabela 44. Correlações entre Concepções de Docência Universitária e Formação profissional.....	248
Tabela 45. Correlações entre Concepções de Docência Universitária e Saberes Docentes.....	249
Tabela 46. Correlações entre Formação Profissional e Saberes Docentes.....	250

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Apisp – Associação dos Profissionais de Imprensa de São Paulo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ceecom – Comissão de Especialistas em Comunicação

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

Ciespal – Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação da América Latina

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSS – Cascading Style Sheets

DU – Docência Universitária

ECA/USP – Escola da Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

Fenaj – Federação Nacional dos Jornalistas

HTML – HyperText Markup Language

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC – Ministério da Educação e Cultural

PAE-USP – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo

PPGED – Programa de Pós Graduação em Educação

SEO – Search Engine Optimization

Sesu – Secretaria de Educação Superior

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Uesb – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Uespi – Universidade Estadual do Piauí

Ufal – Universidade Federal de Alagoas

Ufam – Universidade Federal do Amazonas

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

Ufop – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Unir – Universidade Federal de Rondônia

XML – Extensible Markup Language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
 CAPÍTULO 1	
A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE JORNALISMO: REFLEXÕES ACERCA DO DOCENTE-JORNALISTA	23
1.1 – O docente e o ensino do Jornalismo: breve histórico no Brasil.....	23
1.2 – O docente-jornalista.....	29
1.2.1 – O docente-jornalista na relação teoria e prática.....	30
1.2.2 – O docente-jornalista em frente das TIC's.....	36
 CAPÍTULO 2	
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ELEMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	48
2.1 – Concepções de docência universitária: elementos norteadores da prática docente sob a ótica das tendências pedagógicas.....	48
2.1.1 – Ensino e aprendizagem.....	51
2.1.1.1 – Abordagem tradicional.....	52
2.1.1.2 – Abordagem comportamentalista.....	53
2.1.1.3 – Abordagem humanista.....	55
2.1.1.4 – Abordagem cognitivista.....	56
2.1.1.5 – Abordagem sociocultural.....	58
2.1.2 – Estratégias para a aprendizagem.....	61
2.1.2.1 – Abordagem tradicional.....	62
2.1.2.2 – Abordagem comportamentalista.....	63
2.1.2.3 – Abordagem humanista.....	64
2.1.2.4 – Abordagem cognitivista.....	65
2.1.2.5 – Abordagem sociocultural.....	66
2.1.3 – Relação professor e aluno.....	67
2.1.3.1 – Abordagem tradicional.....	68
2.1.3.2 – Abordagem comportamentalista.....	68
2.1.3.3 – Abordagem humanista.....	69
2.1.3.4 – Abordagem cognitivista.....	70
2.1.3.5 – Abordagem sociocultural.....	72
2.1.4 – Avaliação.....	73
2.1.4.1 – Abordagem tradicional.....	74
2.1.4.2 – Abordagem comportamentalista.....	75
2.1.4.3 – Abordagem humanista.....	76
2.1.4.4 – Abordagem cognitivista.....	76
2.1.4.5 – Abordagem sociocultural.....	77
2.2 – Formação profissional.....	78
2.3 – Saberes docentes.....	90

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DELINEANDO A PESQUISA EMPÍRICA....	104
3.1 – A importância da pesquisa em educação.....	104
3.2 – Abordagens da pesquisa.....	107
3.3 – Locais da pesquisa.....	110
3.4 – Sujeitos da pesquisa.....	112
3.5 – O instrumento de pesquisa.....	113
3.6 – Organização e análise dos resultados.....	115
3.7 – Aspectos legais e procedimentos.....	117

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	121
4.1 – Dados gerais dos sujeitos pesquisados.....	122
4.1.1 – Sexo.....	122
4.1.2 – Faixa etária.....	122
4.1.3 – Ano de formação da graduação.....	123
4.1.4 – Área da graduação.....	124
4.1.5 – Ano de formação da especialização.....	125
4.1.6 – Área da especialização.....	125
4.1.7 – Ano de formação do Mestrado.....	128
4.1.8 – Área do Mestrado.....	129
4.1.9 – Ano de formação do Doutorado.....	131
4.1.10 – Área do Doutorado.....	132
4.1.11 – Ano de formação do Pós-Doutorado.....	134
4.1.12 – Área do Pós-Doutorado.....	134
4.1.13 – Ano de formação de outros cursos.....	135
4.1.14 – Área de outros cursos.....	136
4.1.15 – Área da atuação docente.....	137
4.1.16 – Atuação em outra atividade jornalística.....	139
4.1.17 – Tipo de outra atividade jornalística.....	139
4.2 – Categorias de análise.....	141
4.2.1 – Concepções de Docência Universitária.....	141
4.2.1.1 – O professor é a fonte do conhecimento.....	141
4.2.1.2 – O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.....	142
4.2.1.3 – Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.....	143
4.2.1.4 – Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.....	144
4.2.1.5 – Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.....	147
4.2.2 – Formação profissional.....	146
4.2.2.1 – Ter qualificação para atuar na Docência Universitária, como formação específica.....	146
4.2.2.2 – Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada..	148
4.2.2.3 – Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.....	149
4.2.2.4 – Realizar cursos de formação específica para professores.....	152
4.2.2.5 – Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.....	151
4.2.3 – Saberes docentes.....	152
4.2.3.1 – Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.....	152

4.2.3.2 – Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem.....	154
4.2.3.3 – Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.....	155
4.2.3.4 – Saber apresentar o conhecimento de forma didática.....	155
4.2.3.5 – Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.....	156
4.3 – Correlações.....	158
4.3.1 – Correlações entre “Concepções de Docência Universitária e formação profissional”.....	158
4.3.2 – Correlações entre “Concepções de Docência Universitária e saberes docentes”..	159
4.3.3 – Correlações entre “Formação profissional e saberes docentes”.....	159
4.4 – Questão aberta 1.....	160
4.4.1 – Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?	160
4.4.2 – Justifique.....	161
4.4.2.1 – Aliando teoria e prática.....	162
4.4.2.2 – Aliando teoria e prática com formação humanística.....	163
4.4.2.3 – Aliando teoria e prática com o tripé ensino/ pesquisa/ extensão.....	164
4.4.2.4 – Com a vivência prática da profissão jornalística.....	165
4.4.2.5 – Com uma abordagem lúdica.....	166
4.4.2.6 – Dissociando teoria da prática.....	167
4.4.2.7 – Ensinando com pesquisa.....	167
4.4.2.8 – Exercendo uma boa prática pedagógica.....	168
4.5 – Questão aberta 2.....	168
4.5.1 – Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?.....	169
4.5.2 – Justifique.....	170
4.5.2.1 – Considera que teve formação profissional para a prática docente, mas não justifica.....	172
4.5.2.2 – Obtiveram a formação profissional para prática docente em estágio de docência.....	173
4.5.2.3 – Obtiveram formação profissional para a prática docente com experiência no mercado de trabalho jornalístico.....	174
4.5.2.4 – Obtiveram formação profissional para prática docente com conhecimento teórico.....	174
4.5.2.5 – Obtiveram formação pedagógica para prática com conteúdos pedagógicos adquiridos em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação.....	175
4.5.2.6 – Obtiveram formação pedagógica para prática docente com pesquisa acadêmica	176
4.5.2.7 – Obtiveram formação pedagógica para prática docente com a relação teoria e prática do jornalismo.....	177
4.5.2.8 – Obtiveram formação pedagógica para prática docente na pós-graduação ou Mestrado ou Doutorado.....	178
4.5.2.9 – Obtiveram formação pedagógica para prática docente, porém faltaram disciplinas de Didática.....	178
4.5.2.10 – Aprenderam a ser professores sozinhos.....	179
4.5.2.11 – Aprenderam com a experiência prática da profissão docente.....	180
4.5.2.12 – Aprenderam em cursos de capacitação e formação continuada.....	181
4.5.2.13 – Aprenderam questões pedagógicas antes da graduação.....	182
4.5.2.14 – Aprenderam questões pedagógicas como aluno bolsista de monitoria e Iniciação Científica.....	182

4.5.2.15 – Graduação e pós-graduação não prepara para atuar em sala de aula.....	184
4.5.2.16 – Lecionam inspirados em antigos professores.....	185
4.5.2.17 – Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão jornalística.....	185
4.5.2.18 – Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a teoria.....	186
4.6 – Complete as frases abaixo:.....	187
4.6.1 – Ser professor universitário é.....	187
4.6.1.1 – Contribuir para a mudança de uma realidade social.....	188
4.6.1.2 – Conviver com más condições de trabalho.....	189
4.6.1.3 – Desafiador.....	189
4.6.1.4 – Ensinar o conhecimento específico da área.....	190
4.6.1.5 – Estudar e pesquisar sempre.....	190
4.6.1.6 – Pensar no processo de ensino e aprendizagem.....	191
4.6.1.7 – Saber a importância do tripé ensino/pesquisa/extensão.....	192
4.6.1.8 – Ver a docência enquanto intelectuais arrogantes.....	192
4.6.1.9 – Ver a docência enquanto profissão.....	193
4.6.2 – Para mim, o aluno aprendeu bem quanto ele.....	194
4.6.2.1 – Abordagem comportamentalista.....	195
4.6.2.2 – Abordagem cognitivista.....	195
4.6.2.3 – Abordagem humanista.....	196
4.6.2.4 – Abordagem sociocultural.....	197
4.6.2.5 – Abordagem tradicional.....	198
4.6.3 – Para melhorar minha prática como docente eu.....	198
4.6.3.1 – Com a vivência prática da sala de aula.....	199
4.6.3.2 – Com conhecimento pedagógico.....	200
4.6.3.3 – Com conhecimento pedagógico e específico da área.....	201
4.6.3.4 – Com conhecimento teórico-científico.....	201
4.6.3.5 – Com melhores condições de trabalho.....	202
4.6.3.6 – Com reflexão sobre a prática docente.....	203
4.6.3.7 – Com uma visão cognitivista.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICES.....	231
APÊNDICE A – Aprovação do CEP/UFU nº 153.324.....	232
APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa completo aprovado pelo CEP.....	236
APÊNDICE C – Carta de solicitação aos coordenadores do curso de Jornalismo.....	240
APÊNDICE D – Carta convite aos docentes-jornalistas.....	242
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	244
APÊNDICE F – Site da pesquisa na web.....	247
APÊNDICE G – Correlações entre “Concepções de Docência Universitária e Formação Profissional”	248
APÊNDICE H – Correlações entre “Concepções de Docência Universitária e Saberes Docentes”	249
APÊNDICE I – Correlações entre “Formação Profissional e Saberes Docentes”	250
APÊNDICE J – Declaração de responsabilidade de análise estatística.....	251
APÊNDICE K- Declaração de revisão de Língua Portuguesa.....	252
APÊNDICE L- Declaração de revisão de Língua Inglesa.....	253

INTRODUÇÃO

O estudo da educação superior na sociedade contemporânea exige não apenas a busca de uma consciência clara das várias práticas pedagógicas, bem como uma revisão de conceitos. Assim como no âmbito econômico, cultural e político, a atividade pedagógica também tem sofrido modificações consideráveis. O campo da educação recebe inúmeras influências, de todas as práticas da vida em sociedade, em todos os espaços geográficos. Os problemas são inúmeros e dizem respeito a variáveis tanto dentro como fora da sala de aula.

De acordo com a concepção apresentada por Tardif (2000), a pedagogia é entendida como um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. É a tecnologia utilizada pelos docentes em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos) em sua atividade cotidiana em busca de socialização e ensino.

Já a Docência Universitária encerra a mesma problemática no âmbito da universidade. Ela se constitui num espaço de reflexão sobre o fazer educativo dos professores universitários e as relações que permeiam os vários ambientes e sujeitos educativos. Sobre essa temática, as publicações científicas na área são intensificadas, por meio de pesquisadores e estudiosos como: Tardif (2000); Malusá (2003); Zabalza (2004); Cunha (2007, 2009); Pimenta e Anastasiou (2010); Masetto (2012); Melo (2012), dentre outros.

O interesse por essa área de estudo surgiu ainda na dissertação de Mestrado, quando estudei o jornalismo local e regional atrelado aos cursos de Comunicação. Pelas entrevistas realizadas, pude perceber uma lacuna enorme por parte dos professores de Jornalismo em descrever ou se expressar sobre o próprio trabalho docente. O interesse se intensificou ainda mais quando me tornei docente do curso de Jornalismo, em 2008, vivenciando no dia a dia, as dificuldades da profissão, sem uma formação específica para atuar na área.

Em 2010, aprofundi os estudos por essa temática procurando um programa que me desse subsídio para avançar no pouco conhecimento que possuía. Assim, cursei várias disciplinas como aluna ouvinte para ganhar consistência teórica e me familiarizar com a nova área. Em 2011, ingressei como aluna regular do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na certeza de que estava no caminho certo, buscando novos conhecimentos e desafios acerca da Docência Universitária.

Se as produções sobre Docência Universitária estão se intensificando, a dificuldade em pesquisar referências sobre o professor-jornalista é enorme porque a bibliografia é quase que

escassa. Alguns autores podem ser citados neste trabalho por se preocuparem com essa especificidade, ainda um tanto quanto recente, tais como: Berger (1998); Meditsch (1999, 2001); Marques de Melo (2000); Ramadan (2001); Costa (2008).

As leituras se intensificaram ao fazer parte do *Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas*¹, vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia –PPGED/UFU, aprovado pela Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFU sob o registro 043/11 e certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sob o número 1877760681965074.

Ao estudar a Docência Universitária, e nela o professor-jornalista, surgiram-me inquietações associadas ao trabalho docente, que se categorizou em três etapas, sendo elas: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docente.

Estudar a docência em si é partir do pressuposto de que questões pedagógicas e metodológicas estejam no cerne das contribuições para uma formação docente competente e efetiva. Porém, quando se trata de Docência Universitária, penso que o próprio ingresso na universidade revela que não há uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, sendo focada no nível de graduação ou pós-graduação ou pós-graduação da área específica, de acordo com Fernandes (2003). Para a docência no ensino superior, o foco deve ser na competência científica aliada à didático-pedagógica, reconhecendo a dimensão política, conforme cita Masetto (2012).

Ao pensar nas transformações que a educação vivencia, e nela a produção do conhecimento, é relevante analisar a prática do docente-jornalista. Surgem, dessa forma, dois problemas que norteiam toda a minha pesquisa:

- 1) Qual o grau de importância que o jornalista, enquanto docente universitário, atribui às categorias: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes?
- 2) Quais os elementos norteadores da prática pedagógica desses docentes?

¹O grupo de pesquisa "Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas", coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. Esse grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU. Tem como objeto de investigação a Docência Universitária, pretendendo investigar como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

Diante das argumentações e problemas apresentados, esta investigação tem como objetivos gerais: Estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica nessa área – atribuem às categorias: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes. Visa a compreender os elementos norteadores de suas práticas pedagógica.

Assim, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro, *A docência universitária no curso de Jornalismo – reflexões acerca do docente-jornalista*, tem a intenção de apresentar e discutir aspectos gerais sobre a Docência Universitária, com ênfase no ser docente-jornalista. O segundo, *Docência Universitária – elementos norteadores da prática pedagógica*, apresenta e discute elementos norteadores da prática pedagógica, destacando três categorias básicas: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes. Explicitando a metodologia do trabalho de campo, há o terceiro capítulo, *Trajetória metodológica – delineando a pesquisa empírica*. Ao finalizar, o quarto capítulo apresenta os *Resultados e discussões* deste trabalho.

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE JORNALISMO: reflexões acerca do docente-jornalista

No atual contexto do ensino superior, pesquisas se debruçam sobre a necessidade de se discutir a formação e prática do docente universitário levando em consideração a necessidade de uma urgente revisão sobre o ato de ensinar e de aprender a ser professor. A questão tem preocupado alguns especialistas e motiva este capítulo que tem como objetivos apresentar e discutir aspectos gerais sobre a docência universitária, com ênfase no ser docente-jornalista.

1.1 O docente e o ensino do Jornalismo: breve histórico no Brasil

De modo geral, traçar a trajetória da implantação e desenvolvimento do curso de Jornalismo no Brasil é fundamental como ponto de partida para entender a transformação das práticas e estratégias de ensino, bem como delinear um panorama de como era, praticava-se e refletia a docência exercida pelo docente-jornalista.

De acordo com Marques de Melo (2000), o ensino de Jornalismo no Brasil começou oficialmente em 1947 com a criação da Faculdade Cásper Líbero, uma instituição de ensino superior na área de Comunicação Social sediada na cidade de São Paulo; e, depois dela, com a Faculdade Federal do Rio de Janeiro.

No entanto, as bases que vão originar o ensino superior de Jornalismo estão em 1918 com a realização do 1º Congresso Brasileiro de Jornalistas, organizado pela Associação Brasileira de Imprensa – ABI no Rio de Janeiro. A pauta do encontro trazia a necessidade da formação do profissional para atuar na complexa sociedade brasileira no limiar do século XX. Como aponta Marques de Melo (2000, p. 80):

A profissão de Jornalista começa a adquirir identidade social no Brasil na passagem do século XIX para o século XX, quando as organizações que editam jornais e revistas se convertem em empresas comerciais, financiadas pela publicidade, necessitando portanto de agentes produtivos que optam pela atividade noticiosa como fonte de realização intelectual e de subsistência econômica.

De fato, foram necessárias quase duas décadas depois da realização do 1º Congresso Brasileiro de Jornalismo para surgirem as primeiras ações para a efetivação do projeto a favor da formação acadêmica para o exercício do Jornalismo. Nesse ínterim, cabe ressaltar o Decreto-Lei n. 910, de 30 de novembro de 1938, que tratava da duração e das condições de trabalho em empresas jornalísticas e da necessidade de diploma para o registro profissional. Os diplomas seriam emitidos pelas faculdades de Jornalismo. Isso não aconteceu devido à desorganização da classe e dos empresários.

Ademais, por esse Decreto, o ensino de Jornalismo era visto apenas como aperfeiçoamento técnico para quem já estava na área. Por isso, era possível ser jornalista mediante prova nas futuras faculdades. Cabe aqui, portanto, uma observação para futuras reflexões: desde o início, a atividade jornalística era vista como mera técnica e o espaço universitário – com questões teórico/práticas – era totalmente dispensável e fora do contexto da época.

A emergência da formação profissional, em meados da década de 1940, vem com os avanços tecnológicos e seu impacto na sociedade pós-guerra.

As transformações sociais do pós-guerra; a tomada de consciência profissional dos jornalistas; a concorrência do rádio e, agora, da TV à imprensa, dinamizando o exercício das atividades redacionais e dificultando a aprendizagem prática para aqueles que nenhuma noção possuem da técnica de colheita e redação de informações; e, sobretudo, a crescente exigência do público por um jornalismo vigoroso e responsável – impuseram a formação profissional técnica e universitária, entre nós (BELTRÃO, 2006, p. 19).

Conforme se percebe, as questões no que se refere à prática docente nos cursos de Jornalismo raramente eram discutidas, já que outras prioridades eram essenciais para alavanca-los no Brasil.

Ainda antes da implantação e regulamentação do ensino de Jornalismo nas faculdades de filosofia e ciências, Vitorino Prata Castelo Branco, em 1943, ministra o Curso Livre de Jornalismo, na sede da Associação dos Profissionais de Imprensa de São Paulo – Apisp. É nesse curso que nasce o primeiro Manual de Redação hoje apenas encontrado na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, em São Paulo.

Castelo Branco dividiu o curso em 12 meses, com um programa englobando desde a história do jornalismo – passado por Gutenberg, o poder da imprensa, o Jornalismo norte-americano, as vantagens do *lead*, Ética, Administração e Legislação, bem como incluindo composição, impressão e artes gráficas, várias fotos coloridas e em preto-e-branco e ilustrações em cada capítulo (DIAS, 2005, p. 203).

Castelo Branco foi perseguido por ministrar o curso, sendo criticado pela categoria e empresários. No entanto, somente em 1984, foi reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura como o pioneiro do ensino de Jornalismo. Mesmo com as pesadas críticas ao curso, havia a necessidade da profissionalização. A abertura para criação das primeiras faculdades de Jornalismo se deu por meio dos currículos voltarem-se para o ensino da técnica, com pequenas lacunas para a área de humanas.

Os currículos eram diferenciados, porém semelhantes na abordagem da prática de ensino, baseada na mediação do conhecimento literário das ciências humanas (História, Geografia, Sociologia, Literatura, por exemplo) e das discussões éticas e profissionais (Ética, História e Legislação da Imprensa, Organização e Administração de Jornal). Os primeiros currículos, “considerados ‘de imposição máxima’ deveriam ser implementados na forma publicada, ou seja, na íntegra. [...] No primeiro currículo, o curso de Jornalismo foi previsto para a Faculdade de Filosofia a que se subordinasse” (ANTONIOLLI, 2007, p. 3-4).

A imposição fez com que os cursos de Jornalismo no país se desenvolvessem de forma lenta. No início da década de 1960, havia apenas 20 cursos atuando em território nacional. Foi com a Portaria de 4 de dezembro e o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 323/62 que se estabeleceu o currículo mínimo para o curso de Jornalismo. Essa portaria tinha por objetivo organizar os cursos existentes, além de dar autonomia para as instituições de ensino escolher as disciplinas complementares. “Essa fase foi criticada por estudiosos da comunicação, que viam pouco espaço para implementar novas disciplinas dentro das estruturas apresentadas pelo Conselho Federal de Educação” (ANTONIOLLI, 2007, p. 3-4). Naquele período, a ótica que pairava sobre o profissional de Jornalismo era a de generalista. Porém, era uma visão que viria a ser modificada.

A década de 1960 foi ainda marcada por grandes mudanças no país desde a eleição do presidente Jânio Quadros à tomada de poder pelos militares sob a alegação de deter o avanço do comunismo. No entanto, não é apenas a mudança da política nacional que influenciaria a transformação dos currículos de Jornalismo. As empresas jornalísticas, nesse período, por causa do ritmo lento da formação dos jornalistas universitários, passaram a preencher as vagas da forma que mais achava conveniente. A imprensa nacional solidificava os alicerces da indústria cultural.

Os cursos de jornalismo – modestos em seu repertório técnico, carentes de projetos operacionais, viciados numa cultura geral nem tanto humanística nem tanto técnica – mostram-se enferrujados para fornecer elemento humano para essa grande máquina instaurada. Por isso, o grupo Bloch monta

cursinhos rápidos de treinamento; a editora Abril cria uma escolinha para preparar a saída da revista semanal “Veja”; as demais empresas sentem-se emperradas na difícil tarefa de multiplicar seus quadros [...]. E nem mais os retrógrados vão poder impedir, com armas efetivas, a criação de escolas de comunicação (substituindo os velhos cursos da faculdade de filosofia) e a própria regulamentação profissional (MEDINA, 1982, p. 60).

Em 1964, na ascensão do Regime Militar, decreta-se “o recesso da produção crítica nas universidades sobre as questões políticas e os conflitos de classe” (MARQUES DE MELO, 1998B, p. 151). Por conta disso, o autor considera esse período como o de deslumbramento e apocalipse. Este último pela atemorização que se instala entre os cidadãos que têm a sua participação política reduzida e, por consequência, atinge o núcleo intelectual. Por outro lado, é nesse mesmo período, como afirma Marques de Melo (1998b), que os meios de comunicação crescem por meio de subsídios do próprio Estado e de empresas multinacionais.

Um ano mais tarde, o Parecer nº 984 institui um novo currículo, agora com uma visão funcionalista e empírica da comunicação. Porém, não modificava substancialmente o currículo proposto pelo Parecer nº 323/62. Um ano depois, surge uma nova regulamentação para os cursos. O currículo estabelecido pela Portaria Ministerial nº 1.238, de 4 de agosto de 1966, baseado no Parecer nº 984/65, tinha o desejo do novo projeto de desenvolvimento dos militares para o país e da visão profissionalizante do conhecimento, incluindo as disciplinas de formação técnica específica, como por exemplo, a fotografia jornalística, a redação e a produção de jornais.

Até aqui, é perceptível a mudança dos cursos de Jornalismo de formação humanística generalista para a formação pragmática, dirigida para diplomação rápida de comunicadores para um mercado em expansão. Esta orientação pragmática da formação é fortemente influenciada pela Escola Norte-Americana de Comunicação². Talvez isso se dê pela hegemonia dos Estados Unidos no pós-guerra.

Em 1969, vigora o Decreto-Lei 972 que regulamenta a profissão de Jornalismo cujo Art. 4 apresenta as seguintes exigências para o registro profissional:

I – prova de nacionalidade brasileira; II – folha corrida; III – carteira profissional; IV – declaração de cumprimento de estágio em empresa jornalística; V – diploma do curso superior de jornalismo, oficial ou

² A Escola Norte-Americana de Comunicação (final do século XIX ao fim da Primeira Guerra Mundial) tem seus aportes teóricos baseados no empirismo de Auguste Comte e o pragmatismo. É marcada pelos estudos do *Mass Communication Research* que direcionava as suas investigações ao apogeu dos meios de comunicação de massa, seus efeitos e impactos nos indivíduos.

reconhecido registrado no Ministério da Educação e Cultura ou em instituição por este credenciada [...] (MEDINA, 1982, p. 79).

Ainda no final da década, são instalados os primeiros cursos de pós-graduação. Os anos de 1960 foram fundamentais para a união, amadurecimento e profissionalização da categoria – um movimento, talvez impelido pela convergência de acontecimentos ímpares, como a censura, as transformações políticas e um mercado necessitado de capital intelectual especializado. Em 1966, é fundada a escola de Comunicação da Universidade de São Paulo, paralelamente o primeiro Departamento de Jornalismo a ter uma equipe de docentes contratados em tempo integral.

Já na década de 1970, o ensino de Jornalismo cresce bastante. Em 1972, já existiam 46 cursos instalados no país que chegariam a 60 no final da década. Os anos de 1970 foram marcados pelo questionamento sobre o ensino praticado nas faculdades. Afinal, o currículo ainda era aquele baseado na técnica. Para Medina (1982), nos anos de 1970, a profissão de jornalista está em uma situação de extrema independência. Isso é perceptível pela melhoria dos padrões profissionais, a competição das empresas de comunicação, os desafios políticos e a melhor preparação dos jornalistas para o exercício de suas funções.

Pode ser que essa situação de independência tenha sido criada pelo esgotamento do Regime Militar a partir da segunda metade dos anos de 1970. Um ponto fundamental é que, nesse ambiente, são iniciados os primeiros estudos empíricos e, por conseguinte, a maturação dos cursos de pós-graduação na área. “O conhecimento empírico sobre os processos midiáticos começa a robustecer-se, assumindo nas décadas de 70 e 80 a fisionomia de um campo específico, situado na fronteira do sistema produtivo” (MARQUES DE MELO, 1998A, p.11).

A implantação de disciplinas práticas no curso de Jornalismo pelo Conselho Federal de Educação – CFE, baseado nas pesadas críticas dos empresários dos jornais e solicitação dos estudantes de Jornalismo, acontece em 1978. Nesse período, é implantado os projetos experimentais pelo Art. nº 4 da Resolução nº 003/78.

Com a criação dos projetos experimentais foi – de certo uma tentativa – possível comprometer as faculdades de comunicação com a realidade e necessidade do mercado.

A criação dos Projetos Experimentais parece atender não só à necessidade do mercado, ávido pela prática laboratorial dos egressos dos cursos de Comunicação, mas ao apelo dos próprios estudantes que, desde a década de 1950, já reclamavam atividades práticas nas escolas, como registrado nas conclusões do I Encontro Nacional de Escolas de Comunicação, realizado em Salvador, em outubro de 1970 (CARVALHO, 2002, p. 133).

Entre o final e meados da década de 1980, há uma sequência de pareceres e resoluções propondo currículos e estruturas para os cursos de Jornalismo. São eles: Parecer 1.203/77, Parecer 2/78, Resolução 3/78, e Resolução 02/84. Tais medidas, conforme Moura (2002), visam conciliar academia e mercado. Mais do que a especificidade de um currículo mínimo ao curso de Jornalismo, Moura (2002) afirma ter a obrigatoriedade da infraestrutura, com a implantação de laboratórios e equipamentos adequados à formação do jornalista, bem como a produção de jornais laboratórios.

Para Antonioli (2007), nas décadas de 1980 e 1990 há uma abertura indiscriminada de cursos de Comunicação pelo país. Isso se dá pelo crescimento da demanda social de diplomados. Nessa época há uma crescente influência dos meios de comunicação na política, na cultura e na vida cotidiana dos brasileiros. Nos anos de 1990 há um processo de transformação do jornalista em celebridade, isto é, de acordo com Hagen (2005), quando os jornalistas mais do que mediar as informações, passam a entreter o público.

No final de 1999, foi elaborado o documento Diretrizes Curriculares para o Curso de Comunicação, pela Comissão de Especialistas de Comunicação – Ceecom. Após encaminhamento ao CFE, foi formalizado, em 2001, pelo Parecer nº 492 e homologação ministerial. Dessa maneira, houve “liberdade na composição de conteúdos curriculares, pois não existe uma estrutura pré-determinada para o curso, mas sim, parâmetros para a constituição de um currículo, sob a denominação de Diretrizes Curriculares” (ANTONIOLLI, 2007, p. 4). Mesmo assim, ainda existem fortes críticas no que diz respeito ao Jornalismo ser apenas uma habilitação do curso de Comunicação Social e muitas reivindicações têm mobilizado a academia para que se reveja essa situação.

Antes de se iniciar a discussão sobre a importância do Jornalismo como um curso isolado da grande área de Comunicação, é importante destacar o porquê que o levantamento histórico acima mencionado influencia no que diz respeito à docência universitária em Comunicação com habilitação em Jornalismo.

Como se percebe, o curso de Jornalismo surgiu, no Brasil, por uma necessidade de mercado. Assim, teoria e prática sempre andaram por lados opostos. Primeiro, o questionamento sobre a importância do curso, depois as várias mudanças no currículo, em seguida cursos rápidos de profissionalização técnica, regulamentação da profissão e, por fim, o reconhecimento de curso que tentava se consolidar desde os anos de 1940. A formação generalista *versus* formação específica ainda confundiam muitos teóricos da época.

Diante de tantos desafios a serem superados, currículos a serem modificados e liberdades acadêmicas a serem conquistadas, a questão da docência universitária no curso de Jornalismo ainda era pouco discutida. Apenas algum comentário sobre a preocupação de se ter um estilo próprio no ensino do Jornalismo brasileiro, que será mais bem discutido adiante.

É fato que ainda exista uma enorme lacuna no que diz respeito ao tema da docência universitária, e mais, neste novo século, outros desafios surgiram e superá-los ainda parece ser um caminho um tanto distante. Nesse contexto, o professor de Jornalismo ainda pode encontrar grandes desafios, seja pelas mudanças curriculares, seja pela prática profissional. A questão entre teoria e prática, mercado e academia tem sido ainda motivos de discussão.

Sair desse emaranhado de dúvidas exige clareza e ética profissional no que diz respeito à qualidade do trabalho docente, por isso, a oportunidade de se discutir tal tema dialogando com o cenário em que se encontra o curso de Jornalismo hoje é de fundamental importância para a discussão. Não se pretende aqui levantar simplesmente a história como forma de registro bibliográfico, mas algo que dê parâmetros concretos para analisar e tentar entender em que cenário e condições de trabalho se encontra o professor de Jornalismo que atua nos dias de hoje.

1.2 O docente-jornalista

Discutir docência universitária em Jornalismo é arriscar-se em um universo verdadeiramente novo e desafiante. São raros os trabalhos no meio acadêmico sobre o tema. Mesmo com a elevação do número de cursos e universidades no Brasil a cada dia mais, não há dados concretos sobre as competências pedagógicas e específicas desses professores. Nas palavras de Ramadan (2001, p. 3), “pouco se discute e se pesquisa nessa área tomando como eixo central de análise o preparo do professor, sua habilidade de comunicação em sala, seu referencial pedagógico”.

Tal fato foi verificado durante a pesquisa bibliográfica para a composição deste capítulo. Muitos dos artigos, livros e resenhas que tratam do assunto docência universitária em Jornalismo tem-se preocupado no que diz respeito ao currículo, egresso e no que o curso acarretará na carreira profissional do aluno, sendo a questão da prática pedagógica do professor, muitas vezes, deixada de lado.

Antes de se iniciar a discussão propriamente dita, é preciso entender que, de acordo com o portal do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, a Comunicação

Social está inserida no bloco de carreiras das Ciências Sociais Aplicadas, segue o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em que seguem em cinco habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração.

Apesar dessas várias habilitações, é objeto central deste trabalho a reflexão sobre a prática docente de professores que atuam no curso de Jornalismo. O recorte é necessário, já que a área da Comunicação Social é ampla e complexa e entende-se que cada habilitação contém especificidades próprias que requerem dados, análises e reflexões individuais, principalmente no que diz respeito às habilidades específicas e saberes docentes dos professores.

Estudar a prática docente de todas as habilitações seria discorrer superficialmente sobre cada uma delas, o que não é o objetivo deste trabalho. Por familiaridade empírica desta pesquisadora com o ensino superior nos cursos de Jornalismo, optou-se por esta habilitação, que tem sido objeto de estudos com mais afinco nos últimos anos, seja pela não mais obrigatoriedade do diploma, seja por falta de uma diretriz curricular própria ou, ainda, por avanços no currículo devido às novas tecnologias de informação e comunicação.

Com tantas mudanças e desafios é extremamente importante avaliar e discutir o papel do docente nos cursos de Jornalismo. Para tanto, inicia-se a discussão sobre a docência universitária na relação teoria e prática.

1.2.1 O docente-jornalista na relação teoria e prática

A maioria das universidades brasileiras tem ensinado a teoria dissociada da prática e isso tem gerado conflitos maiores tanto na academia como no próprio mercado de trabalho. Para Meditsch (1999), essa ruptura entre teoria e prática no curso de Jornalismo tem raízes históricas bem profundas que merecem ser consideradas para que se entenda o contexto geral da atualidade.

Marques de Melo (1972) afirma que, durante o Regime Militar, o Brasil adota como obrigatório o modelo de ensino da Comunicação Social proposto então pela Unesco para o terceiro mundo, com a intenção de substituir todas as profissões até então existentes pela de comunicador polivalente. Tal conduta foi rechaçada pelos meios profissionais e acadêmicos brasileiros. A forma encontrada para aliviar tal pressão era a de criar cursos de Comunicação Social com diversas habilitações, em que a formação das profissões consolidadas se daria ao

lado de mais uma, a do profissional polivalente, ou então comunicólogo. Com o tempo, a proposta de comunicador polivalente desapareceu, mas as concepções de Comunicação Social com habilitações específicas perduram até hoje.

É de se destacar que a imposição do curso de Comunicação Social como modelo único trouxe consequências graves em torno da discussão.

Decorre daí o grave problema da ruptura entre teoria e prática nos cursos de Comunicação, falha esta que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonam as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltam contra elas (BRASIL, 2009, p.12).

Se já não bastasse isso, as referências teóricas também se têm modificado com o passar do tempo. Meditsch (1999) faz um traçado histórico mostrando as alterações teóricas nos cursos de Jornalismo e, mesmo com tantas concepções distintas, ele afirma que a teoria não tem influenciado na prática profissional, deixando claro o longo caminho que ainda existe entre teoria e prática no ensino do Jornalismo.

A formação clássico-humanista que orientava os cursos de Jornalismo até a década de 60 foi rejeitada pelo funcionalismo introduzido pelo Ciespal. O funcionalismo que dominou os cursos na década de 70 foi extirpado do currículo pela hegemonia do marxismo que veio a seguir. Tudo o que o marxismo ensinou foi posto de lado na década seguinte, com o reinado da psicanálise e do simbólico. E estas vertentes também já saíram de moda, substituídas pelas explicações pós-modernas da sociedade e pelos estudos culturais. Cada nova teoria ensina que as anteriores não tinham importância, mas todas garantem ser mais importantes do que as práticas. Estas últimas, embora com sua importância minimizada, continuam as mesmas, e graças somente a elas o campo acadêmico não foi descartado como um todo e manteve alguma identidade ao longo destas décadas (MEDITSCH, 1999, p.4).

Como se percebe pela passagem do autor, a relação teoria e prática sempre foi uma relação de discussão e vê-las conjuntamente torna-se um desafio. O curso de Jornalismo passa então a ser dividido em dois momentos: os dois primeiros anos teóricos e os dois últimos práticos e o professor universitário acaba se perdendo em seu fazer pedagógico. Acontece que:

[...] durante a metade teórica do curso, ele é convencido a abandonar e desprezar sua vocação. Neste processo, os estudantes que passam por nossos cursos são obrigados a uma opção dramática: ou desprezam a teoria ensinada e reafirmam a vocação profissional que os levou à faculdade, desenvolvendo uma forte resistência à atividade teórica, ou abandonam a vocação inicial e

tornam-se comunicadores sem mercado de trabalho e sem prática (MEDITSCH, 1999, p.4).

Dines (1974) afirma que é possível se chegar a um consenso e é extremamente importante aliar teoria e prática no ensino do Jornalismo. Na opinião do autor, tal procedimento é necessário que se faça dentro do ambiente escolar, no próprio curso de Jornalismo. O ato de ensinar Jornalismo é importante:

[...] porque é na sala de aula, no exercício da teoria e na avaliação da prática, que o profissional pode enxergar mais longe. A reflexão não precisa necessariamente ser convertida em pomposas doutrinas mas pode converter-se em conceitos e, sobretudo, ideais. Não existe melhor lugar para usinar a prática com a teoria do que a universidade. Quem aprende gramática escreve com correção, quem pensa bem escreve bem, mas existem técnicas jornalísticas e filosofias do jornalismo que precisam ser trabalhadas conjuntamente, longe da correria dos “fechamentos”, das injunções e precariedades do dia-a-dia [sic]. A sala de aula, conveniente e necessariamente equipada – em termos materiais como humanos – é insubstituível para fundir ética com técnica, ideal com real (DINES, 1974, p.22).

Tal visão ressalta a importância de se aliar teoria e prática dentro de um mesmo patamar, tendo a sala de aula como elemento fundamental desse encontro e o professor como mediador desse diálogo. Para Veiga (1989), do ponto de vista da relação teoria e prática, o que se verifica nos enfoques analisados é a forma de concebê-las.

A Didática Tradicional separa teoria e prática. A prática é a aplicação da teoria. No escolanovismo elas são justapostas e na tecnicista a teoria é comandada pela ciência e a prática é vista como aplicação da teoria assegurada pela tecnologia educacional. A relação teoria-prática está implicitamente ligada à revelação do conteúdo ideológico do ensino e à denúncia da falsa neutralidade do técnico, no enfoque crítico-reprodutivista (VEIGA, 1989, p. 74).

Nota-se então que a relação teoria-prática é algo indissociável para a produção do conhecimento e não pode ser tratada de forma separada. Uma das formas de superar essa disparidade seria a reflexão sobre a própria prática do professor, pensando em caminhos para a superação desse problema. Essa observação é lembrada por Luckesi (1990) ao afirmar que os professores conduzem suas práticas educativas ao redor de um senso comum, em que partilham de um mesmo costume, valores, conceitos, entre outros. É o que o autor chama de “senso comum pedagógico”. É a falta do professor reflexivo atuando no ensino superior. Para

Schon (1987), o professor, em geral, só consegue criar um conhecimento específico quando ligado à ação da prática em sala de aula.

Schon (1987) propõe três tipos de reflexões e decisões de professores, afirmando que o docente deve refletir na ação, sobre a ação e refletir sobre a reflexão da ação. Só dessa forma será possível obter um profissional autônomo e reflexivo, que realiza a docência em sala de aula totalmente consciente de suas ações e que consegue mudar a realidade da mesmice nos cursos de graduação.

McKay (2003) afirma que a partir da postura do docente como sendo um professor reflexivo, é possível apresentar algumas características em comum desse profissional, sendo elas: a) resolução com maior facilidade de problemas apresentados em sala de aula; b) bagagem de suposições sobre o ensino e aprendizagem em sala, reconhecendo seus próprios valores e suposições educacionais; c) consciência do contexto institucional e cultural da escola em que lecionam; d) participam ativamente de projetos para mudança da mentalidade escolar; e) responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, levando em consideração o conteúdo que lecionam e as práticas pedagógicas mais eficientes aos seus alunos.

Todos os apontamentos citados acima fazem parte do processo de formação continuada dos professores, já que é de extrema importância o profissional conseguir refletir sobre sua prática docente e a partir daí melhorar sua postura em sala de aula. Assim, a qualidade das aulas se modifica, alterando também a qualidade do ensinar e aprender Jornalismo. No entanto, há uma forte resistência dos professores de Jornalismo em discutir sobre sua própria prática. “Não é fácil fazer pesquisa no setor, sistematizar dados sobre o professor de Jornalismo, discutir o papel do educador nesta área de ensino. A resistência a essas reflexões, por parte dos professores, é forte” (RAMADAN, 2001, p. 4).

De acordo com a mesma autora, os docentes da área do Jornalismo que lidam diretamente com a sala de aula necessitam de formação que ofereça elementos pedagógicos para uma prática precisa e consciente. Lembrando que, na maioria das vezes, o docente de Jornalismo lança-se como professor devido a seu destaque no mercado de trabalho, não conhecendo as competências pedagógicas para lecionar, já que seu próprio curso foi de formação em bacharelado.

Muitos dos docentes dos cursos de jornalismo também atuam no mercado de trabalho. Não raras vezes, são convidados para lecionar em função do prestígio que seus nomes – ou melhor, os nomes do veículo onde atuam – irão conferir à escola. São professores que – sem a maturidade necessária no

que diz respeito ao processo educativo – passam aulas e aulas narrando suas experiências do dia-a-dia [sic]. Discutem bastante a prática – de acordo com o parâmetro do mercado. Estes docentes podem “adestrar” os estudantes tecnicamente falando, sem preocupações com a função do jornalismo enquanto atividade de interferência social (RAMADAN, 2001, p. 12).

Há uma grande preocupação com a educação tecnicista que é ensinada nos cursos de Jornalismo por profissionais que só conhecem o mercado de trabalho. Narrar experiências do dia a dia, simular exercícios práticos dentro de uma Redação não contribui em nada para o processo crítico-reflexivo do aluno. Afinal de contas, Jornalismo é:

[...] uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra, acrescida no caso da televisão, de imagens. Mas uma batalha nem por isso menos importante do ponto de vista político e social, o que justifica e explica as imensas verbas canalizadas por governos, partidos, empresários e entidades diversas para o que se convencionou chamar veículos de comunicação de massa (ROSSI, 1988, p. 7).

Tal definição de Jornalismo é extremamente pertinente para que se entenda o porquê de não aprendê-lo de forma tecnicista. Ao contrário do que se imagina, escrever jornalisticamente é, antes de tudo, defender uma ideologia, um ponto de vista e só se adquire tal conhecimento por meio de um processo reflexivo e filosófico. Aqui a explicação é mais que fundamental: aliar teoria à prática e de não apenas reproduzir técnicas de escrever com “receitas prontas” como pode ser encontrado no mercado de trabalho. O trabalho verdadeiramente jornalístico requer cuidados, aperfeiçoamento e amadurecimento crítico-reflexivo.

Essa é a grande tarefa do professor de Jornalismo, ensinar teoria e prática de forma conjunta e reflexiva e nunca de forma antagônica. “Os professores precisam dominar os conceitos que vem norteadando o Jornalismo e o seu ensino, nos campos prático e teórico para redimensionar a função desses cursos” (RAMADAN, 2001, p.5).

Sobre essa questão, Scheibe e Aguiar (1999, p. 232) entendem que a tarefa do professor consciente de sua prática é romper “com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática”. Assim, percebe-se que a associação entre teoria e prática no ensino do Jornalismo não é uma tarefa fácil e alguns professores apresentam dificuldades para lidar com esse diálogo, talvez por não terem formação pedagógica profissional para lecionar.

Berger (1998, p. 30) denuncia a necessidade de um ensino de Jornalismo menos tecnizado. “Se a demanda externa é por mão de obra qualificada e essa demanda desemboca

na universidade, esta deve fazer transcender pela própria natureza as expectativas imediatistas do mercado”.

Ramadan (2001) também acredita que o curso de Jornalismo ainda se apresenta de forma totalmente tecnicista.

Estamos encaminhando para o mercado de trabalho – que se pretende global – jovens “adestrados” (precariamente), sem a noção fundamental de seu papel enquanto sujeitos participantes de um amplo processo social. Temos que fazer essa reflexão com certa urgência já que se continuarmos a repetir em sala, sem a crítica necessária (o que reflete a má formação do docente) as fórmulas ditadas pelo mercado de trabalho estaremos rapidamente colocando por terra alguns propósitos da universidade, como o de criar massa crítica de reflexão da sociedade e o de gerar conhecimentos que visem a contínua construção da cidadania (RAMADAN, 2001, p. 5).

O curso de Jornalismo não pode ser visto como um cursinho rápido apostilado, pelo contrário, a formação humanística tem grande valor no currículo do curso. Assim, Parzianello (2004, p. 3) afirma que:

[...] os docentes destes cursos não podem, portanto, prescindir de uma formação empírica no magistério tanto quanto se faz necessário no mercado convencional em Jornalismo, tampouco relegar a formação humanista inerente às práticas que vislumbram no mercado.

Ou seja, mercado é totalmente diferente da academia e o professor de Jornalismo, já no exercício da profissão docente, pode se deparar com inúmeras lacunas da sua formação e a partir daí tomam a decisão de superar as dificuldades inerentes ao magistério, conforme pode ser visto na passagem a seguir:

O exercício docente no ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias, como as pedagógicas (MASETTO, 2003, p.11).

A verdade é que com o auge dos cursos de Jornalismo, por volta dos anos de 1980, a maioria deles foi constituída por professores que “vinham do mercado de trabalho, nada adstrito às práticas pedagógicas que são inerentes à atividade de professor e imprimiam uma formação equivocada do ensino superior, nos moldes de cursinhos profissionalizantes” (PARZIANELLO, 2004, p.1). O fato era que a maioria dos professores dispunha de conhecimentos técnicos, mas nenhuma habilidade pedagógica. O autor considera ainda que

não há preparação para ser professor nos programas de especialização nem *lato* nem *strictu sensu*.

Os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, salvo exceções, não concentram disciplinas suficientes para a formação desejada de professores do ensino superior. Em alguns casos até, os mestres-exemplos nos quais estes novos futuros mestres poderiam se inspirar são exemplos limitados quanto ele, frutos desta tradição e história compartilhada (PARZIANELLO, 2004, p. 2).

Assim, espera-se que o docente-jornalista seja um professor universitário ciente de suas ações, sabendo da importância das concepções pedagógicas para a ótica da profissão, construindo uma identidade de professor reflexivo, logo compreendendo a relação ensino e aprendizagem e fazendo de sua prática docente uma tarefa profissional e de constante reflexão. Com tal atitude é possível melhorar não apenas a sua atividade docente como a própria profissionalização para consolidar ainda mais o curso de Jornalismo no país.

1.2.2 O docente-jornalista à frente das TICs

É no contexto de rápidas transformações, de redefinições de espaços e o ritmo acelerado que movimenta os processos de globalização que surge uma nova preocupação dentro do próprio trabalho docente: verificar se dentro dos conhecimentos necessários à prática da docência universitária hoje existe um olhar especial às Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, visando perceber uma possível atualização pedagógica à frente do mundo globalizado.

Castells (1985) afirma que o impacto das tecnologias atinge, inclusive, as cidades. Ao se informatizarem os serviços e os lares, a malha urbana adquire um outro significado. Há uma avalanche de mensagens que desterritorializam as pessoas, as moradias e os edifícios. Sem dúvida, a noção de espaço está no seu ocaso. As distâncias encurtaram-se a tal ponto que já não mais faria sentido afirmar a existência delas.

O encontro das culturas na esfera global também gera novas ideias, conflitos, novos significados, costumes distintos, idiomas e outros grupos. Há uma desterritorialização dos saberes, dos mercados, dos produtos, das pessoas. O capitalismo move e impulsiona o deslocamento de núcleos urbanos, o financiamento de novas tecnologias, enfim, tudo o que é possível para a expansão de um produto ou mercadoria na aldeia global.

Vive-se hoje um cotidiano ao redor da tecnologia, sendo que a informática e seus derivados participam ativamente desse processo. A cibercultura tem um enorme alcance na construção dos sujeitos e da sociedade. “O espaço cibernético constitui-se na instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores, caracterizada pela interatividade, pelo desengate geográfico e temporal e pela atualização constante” (FRANCISCO; MACHADO, 2006, p. 3).

No campo da Educação, a evolução tecnológica também trouxe importantes avanços para a área. Começaram com estudos via correio, depois rádio, TV e agora o uso da internet como busca para a democratização da Educação.

A computação e seus derivados já pode ser vista (ou deveria ser) como presença nas salas de aula, do ensino fundamental ao nível superior, seja em forma de laboratórios experimentais e de uso para docentes e discentes nos seus afazeres educacionais (ensino e pesquisa), seja dentro das salas de aula substituindo a lousa, livros e cadernos (FRANCISCO; MACHADO, 2006, p. 3).

É importante ressaltar nessa discussão que o professor deve estar preparado pedagogicamente para trabalhar junto às novas tecnologias, para que não faça delas apenas uma aparelhagem moderna, com um conteúdo antigo, de antigos conceitos. É comum tal procedimento acontecer, na maioria das vezes, quando o equipamento existe e o professor não sabe utilizá-lo de maneira adequada.

[...] o mercado de trabalho e a própria sociedade em si carecem de pessoas dinâmicas e acompanhadas de novidades, já que a lógica da novidade é marcante nesses nossos tempos. A modernidade cria e necessita de um sujeito em eterna mutação. Como nos lembra uma máxima da antropologia clássica: à medida que inventamos algo, esse algo nos re-inventa [sic] (FRANCISCO; MACHADO, 2006, p. 3).

É necessária uma reciclagem urgente do corpo docente para essas questões, principalmente no ensino superior. Profissionais da nova era devem se preocupar com o analfabetismo informático já que o objetivo é avançar cada vez mais no mundo do conhecimento. De acordo com Carvalho e Barbieri (1997), a capacitação docente para atuar com os novos instrumentos é de fundamental importância. “O salto qualitativo na sala de aula, com a introdução de programas de computador que avancem na aprendizagem do aluno, depende do acesso dos professores aos avanços técnicos” (CARVALHO; BARBIERI, 1997, p.19).

Assim, é importante buscar uma implementação coerente da tecnologia na Educação, observando a maneira mais adequada a cada característica regional e impelindo o usuário à utilização criativa dos meios disponíveis. Uma das formas de capacitação docente é a proposta de oficinas de produção e acompanhamento individual. “O respeito ao ritmo individual dos professores aprendizes, na redução da angústia tecnofóbica resultante do medo de fracassar e na construção de autoconfiança são necessários para o sucesso” (HACK; FOOHS, 2005, p. 46).

Falar sobre Educação com tecnologia no ensino superior significa refletir sobre o momento histórico que se vive e também sobre o modo como essa tecnologia é empregada em salas de aula. O grande desafio é aliar tecnologia e pedagogia a serviço da construção do cidadão. Segundo Castells (2000), a formação de professores é um caminho essencial a trilhar, capacitando os formadores a refletir e utilizar tecnologias, bem como a lógica do seu uso no campo político-sociológico.

Tecnologia e pedagogia têm de caminhar juntas e não uma sem a outra. Assim, atingirão e incluirão todos na pertença e vivência de uma mesma sociedade, criando canais mais justos, amplos e menos discriminatórios.

Não há mais uma formação apenas de professor de matemática, geografia, história ou língua portuguesa, por exemplo, mas deveria haver, somada a essas formações específicas, formação paralela e concomitante nas inúmeras possibilidades que a introdução da informática na educação possa acometer e acarretar (FRANCSICO; MACHADO, 2006, p.11).

É importante que a universidade, e com ela o próprio professor, conheça as novas tecnologias que surgem no mercado. Mais uma vez é o diálogo entre teoria e prática baseando-se em os novos aparatos e novos rumos ao ensino do Jornalismo (RAMADAN, 2011). A tecnologia é totalmente a favor da comunicação, do Jornalismo, contudo o professor universitário desses cursos precisa conhecer o que há de novo no mercado, tanto no que se refere à plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA como programas de edição de som e imagem, diagramação, entre tantos outros que favorecem e aceleram o fazer jornalístico.

As transformações ocasionadas pela cultura informática exigem do docente/pesquisador uma disposição para revisão e/ou atualização teórica e metodológica sem precedentes na história. Não estamos falando simplesmente em discussão em torno de currículos, estamos falando de uma reflexão sobre a prática do ensino de Comunicação e Jornalismo num mundo onde espaço e tempo ganham novos contornos. É importante verificar como essa prática vem acontecendo dos anos 90 para cá (RAMADAN, 2001, p. 4).

Assim, é importante que o professor de Jornalismo conheça e se dedique a aprender o aparato das tecnologias que norteiam sua prática.

De acordo com Costa (2008), o debate e a reflexão sobre o ensino do Jornalismo diante do desafio das novas tecnologias foi o tema do 4º Encontro Paulista de Professores de Jornalismo, realizado em outubro de 2008, na Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo. Entre as discussões, estavam em pauta as novas tecnologias como suporte para o ensino do Jornalismo, a questão do diploma, formação jornalística e ética, as novas tecnologias dentro dos currículos e salas de aula, o papel do professor jornalista diante de novos rumos.

Discutir novas tecnologias para o ensino do Jornalismo é desafiante não só por colocar em questão a reciclagem do professor universitário, mas porque o Jornalismo tem a função de formar jornalistas críticos, com visões humanistas. Costa (2008) afirma que o que muda e inova o ensino não são as ferramentas tecnológicas, mas a metodologia correta de aplicá-las em sala de aula. Questiona o porquê de usar a nova tecnologia se a aula do professor continua a mesma. Segundo ele, a técnica tem de ficar a serviço do pedagógico e não o contrário.

É comum ver nos cursos de Jornalismo, o desempenho da tecnologia em se destacar diante de tudo e de todos. As TICs reinam tanto em disciplinas teóricas como específicas. Não se fala aqui apenas do uso do *power point* em sala de aula, mas também *softwares* modernos que norteiam o ensino de disciplinas como Webjornalismo, Radiojornalismo, Telejornalismo e até o Jornalismo Impresso. Então discutir novas tecnologias em Jornalismo é pensar tanto em aulas teóricas com o uso de equipamentos como portais da internet sendo fontes de pesquisa e *data show* como em disciplinas práticas, com seus *softwares* avançados. Tanto um quanto o outro exigem um conhecimento maior por parte do professor.

Tal comentário faz-se entender que tanto a utilização de *data show* como *blogs*, *podcasts*, vídeos, entre outras tecnologias, são ferramentas importantes para o ensino do Jornalismo e ajudam o aluno a desenvolver o senso crítico, porém o professor deve saber conduzir essa tarefa, de forma pedagógica e metodologicamente.

Saber utilizar a web não basta, tem que haver mudança de metodologia. A popularização de *blogs*, *podcasts*, *wikis* e instrumentos de colaboração, além de ampliar o leque de meios de informação trouxeram desafios ao professor. Os professores de modo geral não conviveram com essas técnicas e adaptar-se a elas e acompanhar suas mudanças demanda disposição (COSTA, 2008, p. 14).

Aprender a aprender é o grande desafio dos professores de Jornalismo que se apropriam das TICs para seu trabalho docente. Ou seja, a formação continuada dos

professores de Jornalismo, no que se refere ao ensino com novas tecnologias, deve ser de fundamental importância para o sucesso das aulas, do curso e logicamente de seus alunos. Isso serve tanto no âmbito geral utilizando-se de *data shows* e vídeos como na sua especificidade, no conhecimento de *softwares* modernos que agilizam e facilitam o trabalho jornalístico em disciplinas práticas.

Costa (2008) discorre sobre o ensino estático do Jornalismo diante das novas tecnologias e enfatiza que é comum os professores universitários saírem do mercado de trabalho para a sala de aula com uma imagem da prática jornalística que se fazia em seu tempo.

Continuamos a ministrar em nossas escolas cursos de Jornalismo impresso, radiofônico, televisivo, *online*, como se nada estivesse acontecendo lá fora, como se a convergência não fosse uma realidade. É comum que o repórter saia da empresa [ou continue nela], passe por uma reciclagem e vá depois para a sala de aula numa escola de comunicação e diga: “A reportagem se faz assim”, quando deveria no mínimo estar dizendo “no meu tempo, a reportagem se fazia assim”. O passado não dá conta de como as coisas acontecem agora (COSTA, 2008, p. 10).

Assim como as novas tecnologias, o Jornalismo também é dinâmico, renova-se a cada dia. O professor que se dispõe a arriscar-se na docência em Jornalismo tem de ter essa consciência. Por isso, mais uma vez, destaca-se a importância da formação continuada do professor universitário dos cursos de Jornalismo, já que muitos se acomodam enquanto docentes de disciplinas específicas do curso e não se atentam às renovações da área, comprometendo o processo de ensino e a aprendizagem de seus alunos.

O professor já não pode perceber-se como a única fonte de informação, o detentor exclusivo de conhecimento. Os responsáveis pelas disciplinas específicas têm de ter claro que ensinar a manusear equipamentos e a operar programas não é o mais significativo, embora não possa ser ignorado. O domínio instrumental não tem como ser desconsiderado. Contudo, não basta aprender a apertar o botão, conhecer um aplicativo. Cabe ao futuro jornalista aproveitar a plataforma eletrônica, não deixando de pensar a respeito das implicações, efeitos e consequências dessas tecnologias. Estimular espaços inovadores de reflexão, despertar a curiosidade, aguçando elaborações em torno dos novos parâmetros, fazendo um bom uso das tecnologias, é tarefa do docente (ZULIAN, 1998, p. 10).

O professor de Jornalismo tem de ter em mente o porquê de estar ali e o que difere o curso superior de Jornalismo dos outros tantos técnicos e rápidos disponíveis no mercado. É justamente aliar a prática à teoria, nortear reflexivamente seus alunos e colocá-los em um patamar de profissionais verdadeiramente completos. Entende-se por um profissional

completo, aquele que sabe o trabalho jornalístico, conhece os programas, sabe editar um vídeo, diagramar um jornal e ainda fazer um vídeo-documentário com um olhar diferenciado, não técnico. O objetivo do professor é fazer com que o aluno reflita de maneira sistemática sobre sua prática profissional, selecione fotos com um senso crítico, saiba documentar de forma pensante.

Atingido tal objetivo, o professor de Jornalismo cumpre sua tarefa de ensinar, educar, compartilhar o conhecimento tão desejado por seus alunos. Aí sim sua missão enquanto docente será cumprida, porém, o caminho é árduo, com constantes transformações.

Muitos professores de Jornalismo negam os ensinamentos teóricos, desconhecem a literatura da área, reproduzem o que o mercado vem fazendo. “A miopia tecnicista é uma doença ocular comum entre os profissionais que se tornam professores de Jornalismo” (MEDITSCH, 2006, p. 9). Tal preocupação é compartilhada com Nunes e Leonardi (2009), que em recente pesquisa sobre a relação dos docentes jornalistas e o ensino de Jornalismo digital, percebem a dificuldade em que eles lidam com as novas tecnologias.

O trabalho parte do princípio que uma das dificuldades do ensino ligado a novas tecnologias está no fato de que alguns professores não tiveram a formação adequada nesta área durante a graduação. Esse período era bem diferente ao que vivemos. Muitos nem tiveram contato com o computador durante a faculdade. Dessa maneira, ministrar a disciplina de Ciberjornalismo (Jornalismo *Online*, Webjornalismo, entre outros nomes utilizados) torna-se um desafio (NUNES; LEONARDI, 2009, p. 2).

Por essa passagem, fica óbvio outro apontamento no que diz respeito ao trabalho dos professores universitários. Reproduzem em sala de aula o que lhe fora ensinado na própria graduação. Assim, os riscos no ensino aumentam ainda mais. A maioria deles não se recicla, nem frequenta cursos de formação específica para professores (CUNHA, 2009). Conscientizá-los da renovação, do constante aprendizado e de como essa mudança influencia diretamente no trabalho docente e no aprendizado de seus alunos é fundamental, porém um desafio a ser conquistado.

Diversas vezes, o professor universitário, conforme Masetto (2012), torna-se como tal da noite para o dia, sem ter competências pedagógicas, profissionais sem conhecer as funções de um trabalho docente. Sua única referência é a sua própria graduação. Baseia-se em professores que consideram bons em sua época e cai na reprodução do ensino por não conhecer outro caminho. É fato, de acordo com Prieto e Gasparotto (2003), que muitos desses docentes não são nativos digitais e aprender todas essas tecnologias não é uma tarefa que pode

ser realizada de forma instantânea. Já seus alunos fazem parte da Geração Y e Z³, ou seja, nasceram na era da informática e a conhecem sem medo de errar.

Uma das formas de resolver tal problema e se atualizar para a disciplina seria o diálogo com os próprios alunos, um ensinando ao outro, cada qual com o que sabe fazer de melhor. O professor com seu poder de reflexão, os alunos com as técnicas e o conhecimento em informática. Com ambos trabalhando juntos, o verdadeiro conhecimento reinaria nas salas de aula.

Se, por um lado, o professor tem a experiência e a maturidade de quem se propõe estudar a fundo os diferentes fenômenos tecnológicos que afetam o jornalismo, por outro, o jovem possui a facilidade natural de quem entende o universo digital porque simplesmente cresceu convivendo com ele (PRIETO; GASPAROTTO, 2003, p. 26).

Contudo, sabemos, conforme Freire (2011), que há ainda uma grande resistência por parte dos professores com a troca de conhecimentos. Com a mentalidade de ser o detentor do saber, muitos docentes não dialogam com seus alunos e, nesses casos, a educação bancária e tradicional ainda resistem aos novos modelos de pedagogia. Portanto, o professor deve abrir-se para *o ensinar e aprender* e sua tarefa é ser o mediador, o responsável por facilitar a transformação da informação em conhecimento, da técnica em pensamento crítico. Ensinando o que sabe e aprendendo o que ainda não sabe.

Uma nova proposta metodológica no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Comunicação Social propõe que se assumam novas posturas coletivas e projetos comuns de ação integradora, de maneira que os alunos e professores possam ter uma visão de conjunto das disciplinas no semestre, dos semestres no curso e até dos cursos em si. O trabalho organizado desta maneira deve centrar-se no aluno e não no conteúdo e exige mudanças de atitude não só do professor e do aluno, mas também dos administradores que se inserem no processo a fim de viabilizar as ações, reconhecendo-as como significativas para a tarefa a que a instituição se propõe (GONÇALVES; AZEVEDO, 2006, p. 5).

É o ensino humanístico tanto proposto por teóricos da Educação e que já são aplicados também ao ensino da Comunicação e do Jornalismo. Desde 1987, o professor Mário Kaplun já vem-se preocupando com a aplicação da pedagogia problematizadora nos cursos de Comunicação, em especial para o ensino de disciplinas práticas. Para isso, propôs aos

³ A rotulação Geração Y e Z é utilizada para definir o comportamento das gerações humanas nascidas, de acordo com Dubrin (2003), no período que compreende os anos de 1980 e 1990. A Geração Y é considerada a primeira a se utilizar das novas tecnologias, principalmente a internet, enquanto que a Geração Z (de *zapping*), a sua sucessora, é constituída por aquelas pessoas que nasceram entre o final dos anos de 1990 e início de 2000 e que, por conta disso, estão mais habituadas com a internet e outras mídias.

professores da Escola da Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP modelos pedagógicos e concepções comunicacionais e suas aplicações no ensino da Comunicação e sugeriu uma reflexão sobre o perfil do comunicador integral e as possibilidades de sua formação em projetos laboratoriais.

O curso foi ministrado com o propósito da apresentação e experimentação da metodologia do laboratório integral, envolvendo pesquisa, projetos, padrões de avaliação, modelos de avaliação coletiva, reformulação de produtos. A proposta de Mário Kaplun foi organizada e relatada no texto de Bocchini e Koshiyama (2005) apresentado na mesa temática *Docência da prática, da teoria e da crítica: como formar um comunicador social integral*. O modelo proposto por Kaplun tinha a intenção de:

a) obter uma melhor integração entre as áreas práticas e as áreas teóricas do currículo; b) potencializar os resultados dos laboratórios inscrevendo-os em uma concepção pedagógica voltada a estimular a capacidade crítica e autocrítica dos estudantes, sua atividade investigativa e sua criatividade e; c) favorecer a formação de comunicadores sociais integrais (BOCCHINI; KOSHIYAMA, 2005, p. 2).

Somente a pedagogia problematizadora daria conta de tudo isso, de forma que o laboratório serviria de espaço para a prática e para a análise, de estimular o raciocínio crítico dos alunos. É no laboratório que os alunos adquirem conhecimento e avançam pouco a pouco. “Em um laboratório não há erros, há aprendizagem” (BOCCHINI; KOSHIYAMA, 2005, p. 4). Se o professor apontar somente os erros, os alunos se desmotivam e deixam de tentar.

Nesse aspecto é fundamental a boa conduta da aula pelo docente universitário. As autoras afirmam ainda que conduzindo o trabalho docente por este rumo, os professores podem correr dois riscos: primeiro é o de impor seu estilo, abafar os alunos e, o segundo, é o de se anular para respeitar os estudantes. Então, o professor deve “avisar os alunos desses dois riscos, incentivá-los a manter isso em mente e a serem críticos do professor, que por sua vez concordaria em se submeter à crítica” (BOCCHINI; KOSHIYAMA, 2005, p. 4).

Para que essa mudança ocorra satisfatoriamente, o trabalho pedagógico do docente exige não apenas o conhecimento do conteúdo específico da área, mas também uma visão de Educação, de mundo, de homem.

Procura-se uma educação que dê mais ênfase ao processo de ensino do que ao conteúdo [...]. Os alunos e professores são parceiros no processo de ensino e aprendizagem, e o professor é levado a atuar como facilitador desse processo, se propondo também a aprender com seus alunos (TAVARES, 1993, p. 125).

O professor não deve substituir a busca pessoal de seus alunos, nem dar a receita pronta a eles. Deve apoiar, dar pistas, sempre evitando os exageros de fazer no lugar do aluno ou deixá-lo abandonado. O professor tem que valorizar os avanços dos alunos e aprender e ensinar com eles, o que exige muita maturidade e consciência de seu trabalho enquanto docente.

O ensino de novas tecnologias mediante reflexão humanista ainda é compartilhada por outros teóricos que fazem questão de investigar tal discussão. O objetivo é formar profissionais pensantes, capazes de refletir sobre a realidade em que atuam. Não basta apenas saber os aparatos técnicos se não houver a reflexão crítica tanto por parte dos professores como dos próprios alunos.

Aparentemente, as "facilidades" técnicas para a produção de material jornalístico e a velocidade embutidas na nova paisagem tecnológica dariam conta de tudo: não seria necessária uma reflexão no campo da filosofia de Educação, bastaria dominar o aparato técnico. Encantados com as novidades da era digital, os docentes, em sua maioria, sequer questionam a implantação e o uso do novo instrumental técnico. Mais grave, acolhem – muitas vezes sem a crítica necessária – toda a ideologia embutida nas novas tecnologias, por exemplo, o imediatismo das soluções editoriais que já vêm prontas nos softwares, sem vislumbrar como fim a qualidade da informação. São raríssimas as publicações em rede que apresentam uma concepção – visual e conteúdo – trabalhada para a internet. O que vemos ao navegar são jornais e revistas impressos rapidamente (e mal) adaptados para a leitura em vídeo. Essa visão – a de se apropriar sem a crítica necessária – daqueles que fazem jornalismo para a rede mundial se reflete no ensino. Cursos pela internet –até mesmo de pós-graduação – na área de jornalismo são rapidamente criados. A ideia é a de estarmos inseridos no cenário global, no primeiro mundo, de qualquer maneira (RAMADAN, 2001, p. 13-14).

Assim, é importante que se ensine a refletir, sob o prisma humanístico, obviamente que se adaptando às novas tecnologias que surgem a cada dia para facilitar o trabalho jornalístico.

As área de domínio que o jornalista precisa atuar para melhor desempenho com as novas mídias, de acordo com a professora Daniela Ramos, apontados no texto de Costa (2008) são: ter noções básicas de softwares como o *Flash (Adobe Flash Player)*, linguagens como CCS, XML e HTML, além de conhecimento das técnicas de *Search Engine Optimization* – SEO ou posicionamento em buscadores. O uso da lógica e das redes sociais também é importante. Contudo, devem-se aprender os aparatos técnicos tendo como ponto de partida uma formação humana e reflexiva, que dê conta de aliar teoria e prática de forma pensante e criativa.

Uma das formas para associar reflexão e técnica é o diálogo entre professor e aluno sobre o tema a ser ensinado. Ao invés da educação bancária tanto criticada por Freire, propõe-se o diálogo, a abertura para que a reflexão possa vir em primeiro lugar. Assim é possível uma aprendizagem pensada, refletida e criativa. É exatamente o que discorre Gonçalves e Azevedo (2006, p. 3):

[...] cabe ao professor adotar uma nova postura diante dos conteúdos programáticos a serem cumpridos para alterar a situação, não sendo ele [o professor] mais o cerne do conhecimento em sala de aula, mas inteirando-se com o aluno, proporcionando trocas de experiências e incentivando a criatividade. O bom professor deve estimular a diversidade, torcendo para que seus alunos tenham suas próprias ideias e que tenham a coragem de defendê-las e fundamentá-las.

A crítica, porém, diz respeito à estaticidade dos professores universitários quando se deparam com o ensino de novas tecnologias. Se os próprios professores desconhecem o universo digital como pretendem provocar a reflexão em seus alunos? Seria uma tarefa impossível. É o que confirma a professora Daniela Ramos no texto de Costa (2008, p. 13): “Os professores do curso de Jornalismo, muitas vezes, se esquecem de continuar a ‘aprender a aprender’ e acabam transmitindo aos alunos um cenário imutável do Jornalismo. Nada de anacrônico”.

O professor Marcelo Lopes, da Universidade Mackenzie, também deixa seu ponto de vista sobre essa discussão. Ele afirma que se o objetivo dos cursos de Jornalismo é formar cidadão para atuarem no mercado de trabalho, a academia deve acompanhar as inovações do mercado, principalmente no que se refere às novas tecnologias. “As disciplinas de Telejornalismo, principalmente, precisam acompanhar essa evolução se o objetivo for formar jornalistas preparados para a rotina do dia a dia” (COSTA, 2008, p. 13).

Mais uma vez, ressalta-se que se o professor da disciplina não conhecer a exigência do novo mercado, o ensino será baseado em velhas tendências e desnecessário para a ótica do perfil do novo profissional de Jornalismo.

Outros exemplos podem ser citados no que diz respeito às mudanças que a tecnologia trouxe ao ensino do Jornalismo. As aulas de Radiojornalismo também estão diferentes. Antes, a função do professor era ensinar o texto jornalístico para o formato da rádio, textos curtos, objetivos e repetindo as principais informações. Hoje já não é mais assim. O professor teve de aprender a editar o áudio, conhecer os *softwares* responsáveis pela edição, aprender a manusear a mesa de som e utilizar de boas estratégias para a aprendizagem eficaz de seus alunos.

De acordo com Meditsch (2001), algumas das melhores escolas de Jornalismo considera o rádio como mero acessório, merecedor de poucas disciplinas específicas no currículo do curso e cita algumas boas razões para que o Radiojornalismo seja levado mais a sério, principalmente em tempos de internet. A primeira delas é que o ensino da disciplina não prepara apenas para trabalhar no veículo rádio, quem sai dominando a linguagem do veículo se adapta muito mais fácil tanto à expressão audiovisual quanto ao texto utilizado na internet (MEDITSCH, 2001, p. 2). Obviamente que o papel do professor dessa disciplina é o de estar atento para as mudanças e as novidades que influenciam diretamente no ensino.

Se o professor da disciplina de Radiojornalismo conhecer os novos processos tecnológicos, o ensino pode-se tornar mais interessante e desafiante aos alunos. O importante é que o professor não ignore as novas tecnologias para o rádio, mas sim saiba tirar o maior proveito delas.

Agora [durante a aula, o professor] pode citar o exemplo que qualquer emissora do mundo e mandar os alunos a ouvirem. Pode também acessar informações, programas gravados e bibliografias sobre o rádio que há duas décadas só eram alcançados com uma aventura de Marco Pólo. E claro, pode-se ter uma emissora na internet à disposição dos objetivos didáticos, sem contar o fato de um estúdio digital de qualidade custar um décimo do preço de seu equivalente analógico, com a vantagem de poder ser operado pelos próprios alunos (MEDITSCH, 2001, p. 5).

Todas as metodologias e inovações podem trazer aos alunos a motivação que tanto lhes faltava para o aprendizado de Radiojornalismo. Contudo, a grande tarefa de mudar tem que partir do professor. Depende apenas dele a inovação da disciplina, que só pode ocorrer caso esteja em sintonia direta com as novas tecnologias e saber como elas podem favorecer o seu trabalho docente do dia a dia.

Zulian (1998) demonstra, em pesquisa realizada sobre a docência em tempos digitais em universidades públicas brasileiras e argentinas, que um dos limites na incorporação da questão das novas tecnologias nos cursos de Jornalismo, tanto do ponto de vista instrumental como em nível teórico-reflexivo, resultam objetivamente na falta de equipamentos e tecnologia para tal atividade.

Segundo o autor, não há equipamentos porque tanto as universidades brasileiras quanto as argentinas, há mais de duas décadas, enfrentam uma política de desassistência financeira. A escassez de equipamentos provoca reflexos negativos no ensino e afeta diretamente o trabalho do professor.

Os docentes percebem como impossível uma reflexão séria e profunda sobre Comunicação e Jornalismo se não for precedida ou acompanhada de uma experiência prática, que permita avaliar, de fato, o redimensionamento que a tecnologia determina neste âmbito. Sem recursos financeiros não há equipamentos, sem equipamentos não há ensino-aprendizagem relacionado às novas tecnologias de comunicação e informação adequado (ZULIAN, 1998, p. 7).

E assim sendo, não há professor que dê conta de ensinar disciplinas que priorizam ou envolvam as novas tecnologias. Nesses casos, de acordo com o próprio pesquisador, muitos docentes têm de recorrer com ênfase à teoria, à descrição, mais do que uma opção pedagógica, mas como uma contingência. A verdade é que falta ou não de equipamentos, a prática docente de professores de Jornalismo diante das TICs é um tema polêmico, ainda muito a ser discutido, tanto no que se refere às disciplinas práticas como às teóricas. Tanto em uma quanto em outra, os aspectos pedagógicos ajudam e muito a tarefa do professor diante dos aparatos técnicos.

Assim, ao longo deste capítulo, pretendeu-se traçar alguns dos problemas pelos quais os professores dos cursos de Jornalismo têm enfrentado nos dias de hoje. Ainda que com pouca bibliografia acerca do tema, foi possível pensar sobre questões que permeiam o trabalho docente dos professores de Jornalismo. Para tanto, um breve histórico sobre o curso de Jornalismo no Brasil, suas primeiras escolas e a preocupação com o ensinar jornalístico foi importante como premissa do capítulo.

Além disso, questões entre teoria e prática, as novas tecnologias de informação e comunicação, o despreparo pedagógico de muitos professores deixando o conteúdo teórico-científico na frente do conteúdo pedagógico, as metodologias adequadas para disciplinas práticas em laboratórios jornalísticos, a visão humanista para o ensino do Jornalismo e tantas outras observações feitas aqui serviram de argumentos para permear a discussão.

Cabe agora discutir sobre os elementos pedagógicos necessários ao professor universitário dentro das tendências pedagógicas de Educação.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: elementos norteadores da prática pedagógica

No Capítulo 1, discorreu-se a respeito de aspectos gerais sobre a docência universitária, enfatizando a questão do ser docente-jornalista. Neste capítulo, com a intenção de aprofundar aspectos específicos da docência universitária, são apresentados e discutidos os elementos norteadores da prática pedagógica. Para tanto, destacam-se três categorias básicas para reflexões: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes.

2.1 Concepções de docência universitária: elementos norteadores da prática docente sob a ótica das tendências pedagógicas

O ensino superior no Brasil, desde seus primórdios até os dias atuais, privilegiou e ainda favorece o domínio do conhecimento e experiências profissionais característicos da área de atuação como requisitos básicos para a docência universitária. Nesse cenário, a necessidade de capacitação do docente à frente de uma formação pedagógica específica para o ensino do Jornalismo é evidente, embora recente. Trata-se de uma ideia nova, porém fundamental para todo e qualquer educador que pretende cumprir o seu papel enquanto docente em sala de aula.

Do que foi exposto até aqui, infere-se que é comum adentrar-se à carreira docente por convite – especificamente no Jornalismo – pelo fato do professor convidado ser alguém que se destaca em sua área de atuação. Isto porque, segundo Masetto (2003, p.13), a ideia do “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” ainda prevalece. “Mesmo porque ensinar significa ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista”, ressalta o autor, que refuta tal afirmação. Para corroborar, Vasconcelos (2012, p. 43) também reforça que “a grande maioria desses profissionais ingressa no ensino superior a convite de amigos e/ou professores que, certamente, reconhecem sua competência técnica”.

É inegável que a universidade brasileira passa por transformações, tanto no sentido de produzir e disseminar o conhecimento nas mais diferentes áreas quanto no papel do professor universitário. Nesse contexto, o docente deve contribuir efetivamente na superação da razão

instrumental, em busca de um ensino interativo com o discente, em busca de atos entrelaçados e interdependentes.

De acordo com Masetto (2003, p. 23), “essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo. A docência existe para que o aluno aprenda”. Para se atingir tal objetivo, o perfil do professor tem de mudar. Ao invés de transmissor do conhecimento como um especialista, torna-se um mediador da aprendizagem. Segundo Masetto (2003, p. 24), “a mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro”, tornando-se parceiros e coparticipantes do mesmo processo. Portanto, falar em profissionalismo na docência é considerar as competências pedagógicas do professor universitário, em especial o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem e suas teorias para a condução de uma prática docente consciente e madura. Assim, a questão levantada por Masetto (2003, p. 29) é o fio condutor de toda a reflexão vigente, “como assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento de seus alunos e na prática de uma relação que colabore com eles em sua aprendizagem?”.

A deficiência de muitos docentes, advinda da falta de formação pedagógica, influencia diretamente a atuação dos professores universitários e, nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) afirmam que:

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um 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.

Por isso é importante que o professor conheça as abordagens do processo de ensino e aprendizagem para que sua prática docente seja orientada e traçada por teorias que se pretenda atingir objetivos lógicos e específicos, em busca de um ensino altamente eficaz. Não se trata de um ensino duro, cristalizado e acabado, mas um ensino em constante reflexão e transformação em detrimento de um pensamento crítico, pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades.

A concepção de docência universitária recebe forte influência dentro das próprias práticas pedagógicas exercidas por seus professores em sala de aula. Assim, presume-se que não há ensino sem uma concepção de mundo e sociedade. É o que enfatiza Mizukami (1986) quando apresenta as diferentes tendências pedagógicas educacionais oferecendo subsídios

para que o trabalho docente seja conduzido a caminhos traçados e determinados por visões pedagógicas concretas.

O modo como os professores realizam seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente. O objetivo aqui é considerar e traçar diferentes tendências pedagógicas, das quais a influência se reflete no ecletismo do ensino atual e, logicamente, no trabalho pedagógico do professor universitário em sala de aula.

A existência da visão eclética das concepções pedagógicas deve-se ao fato de não existir uma consciência clara de cada concepção utilizada – elas se somam aleatoriamente. Quando há consciência da concepção que se utiliza, surge então a visão contraditória das concepções (LOPES, 2012, p.75).

Daí a necessidade de urgente atualização do professor, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, em que a partir do conhecimento claro e específico das tendências pedagógicas e seus pressupostos de aprendizagem, o professor terá condições de avaliar os fundamentos teóricos empregados na sua prática em sala de aula.

Quer dizer, ao adotar uma concepção com clareza de seus fundamentos, o educador é capaz de perceber a diferença de fundamentos entre as concepções, podendo até mesmo estabelecer na relação educacional um cotejo entre as concepções. Assim sendo, a ação torna-se também eclética ou contraditória, dependendo do nível de conhecimento que se tenha (LOPES, 2012, p.75).

Por conta disso, consideram-se todas as abordagens do processo de ensino e aprendizagem, sem dar ênfase a alguma específica ou deixando de lado outras também importantes. É preciso entender cada qual em seu contexto, ponderando sobre a múltipla função e personalidade de cada professor. O objetivo aqui é citar, discutir e examiná-las no espaço pedagógico que o docente universitário atua.

Quando se discute Educação, é preciso vê-la em sua relação com o universo cultural, com o mundo, homem e sociedade. “Vista a educação desse modo, podemos caracterizar a pedagogia como uma teoria da educação que revela o seu caráter ideológico em cada uma das suas concepções” (LOPES, 2012, p. 82). Não apenas isso, mas segundo Mizukami (1986), algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática ou na imitação de modelos tradicionais.

Conhecer os processos de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, entender o papel da didática para a formação do professor universitário em suas atividades enquanto docente, encontrando uma busca contínua para identificar pressupostos implícitos ou explícitos que

fundamentam a ação docente nas mais diversas situações que possam ser submetidos dentro da sala de aula.

Para tanto, utiliza-se como parâmetro as abordagens pedagógicas de autores consagrados na área, a destacar Mizukami (1986) que considera que a teoria do conhecimento envolve três características básicas, sendo o primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. Libâneo (1983), que utiliza como critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola, e Saviani (2002, p. 9), que toma como critério de classificação “a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais”.

Como bem lembra Mizukami (1986), o fenômeno educativo é um objeto em permanente construção, com diferentes causas e efeitos dependendo da dimensão enfocada pelo professor. Estudam-se, então, as diferentes abordagens do processo de ensino e aprendizagem, sendo elas: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

É importante deixar claro que Libâneo (1983) e Saviani (2002) consideram as abordagens com outras nomenclaturas que serão apresentadas no trabalho conforme necessário.

2.1.1 Ensino e aprendizagem

Ao considerar a prática docente dos professores do ensino superior, há que se contemplar os processos de ensino e de aprendizagem como elementos pedagógicos a serem discutidos. Masetto (2003) ressalta que, na maioria das vezes, ainda há uma forte tendência em considerar que o ensino está relacionado às ideias de instruir, comunicar, mostrar e orientar. Essas ações são próprias dos professores como agente principal e responsável pelo ensino. Já a aprendizagem diz respeito à busca de conhecimento, adquirir habilidades, modificar atitudes e comportamentos e o aluno é o agente principal e o responsável pela aprendizagem.

O autor propõe que essa divisão de papéis seja destituída, no intuito de privilegiar a aprendizagem dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem “não são processos separados, ao contrário, integram-se entre si, são complementares” (MASETTO, 2003, p. 35). Ensinar e aprender caminham juntos em uma via de mão única, em que professor e aluno participam do processo, ora ensinando, ora aprendendo, ora aprendendo-ensinando e vice-versa.

Assim, quando se aponta por eleger o tópico de “ensino e aprendizagem” como um dos elementos pedagógicos a serem discutidos aqui, entende-se que tanto o ensino e o papel do professor assim como a aprendizagem e o papel do aluno são vistos como relações que se integram e se completam, por isso devem ser analisadas e discutidas conjuntamente, dentro de um mesmo patamar.

2.1.1.1 Abordagem tradicional

O ensino e aprendizagem na abordagem tradicional estão solidificados na figura do professor. Somente por meio do docente, o aluno consegue desenvolver relações com o saber.

A educação é vista como um produto com transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. O professor é o transmissor do conteúdo e o aluno, o receptor. Nessa abordagem, a metodologia caracteriza-se por aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, onde este já traz o conteúdo pronto e o aluno limita-se a escutá-lo (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 71).

Se a educação é encarada como um produto, o aluno que assim o consome passa a recebê-lo num pacote metodológico desenvolvido e exposto pelo professor. Na concepção de Gil (1997, p. 25), a perspectiva tradicional “vê os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa”. O ensino é centrado no professor e o aluno apenas executa as prescrições que lhes são fixadas.

Outra observação importante abordada por Mizukami (1986) é o ato de aprender enquanto cerimônia, portanto, o professor deve-se manter longe dos alunos, já que a ênfase do processo de ensino e aprendizagem é dada às situações de sala de aula, em que os alunos são instruídos e ensinados pelo professor. A grande preocupação nessa abordagem é que o processo está focado no ensino e não na aprendizagem, em que o professor é um especialista em determinada área do conhecimento e deposita todo esse conteúdo em seus alunos com currículos rígidos e disciplinados (Gil, 1997). Por sua vez, Libâneo (1985) identifica essa abordagem como pedagogia liberal tradicional que se caracteriza pela preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. “O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem” (Libâneo, 1985, p. 23).

Já nas correntes teóricas traçadas por Saviani (2002), essa abordagem é conhecida como pedagogia tradicional, inserida nas teorias não críticas, em que a Educação é um direito de todos e dever do Estado. “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo um

instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (2002, p. 6). Fica evidente, a partir do diálogo traçado entre os autores até aqui, inclusive para Saviani (2002, p. 6), que nessa corrente teórica pedagógica, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos”. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos, fazendo com que os seguidores dessa concepção tenham domínio claro de sua função enquanto docente e detentor do conhecimento a ser transmitido a sujeitos passivos e totalmente receptivos dentro de parâmetros rígidos e rigorosos.

2.1.1.2 Abordagem comportamentalista

Na abordagem comportamentalista, o ensino e a aprendizagem se dão por meio de reforços, recompensas e por intermédio de treinamento, na tentativa de atingir os objetivos preestabelecidos. A tradição teórica dessa abordagem está fundamentada no Behaviorismo, tendo como principais seguidores Ivan Pavlov, John Watson e Burrhus Skinner.

Para Bessa (2008), Pavlov está convicto de que o seu trabalho – o estudo sobre o condicionamento dos cães – é capaz, por meio de pesquisas científicas, de compreender e aplicar princípios de aprendizagem no ser humano, isto é, de condicionar o seu comportamento.

É óbvio que os diferentes tipos de hábitos com base na formação, educação e disciplina de qualquer espécie são nada mais do que uma longa cadeia de reflexos condicionados. Todos nós sabemos como essas associações, uma vez estabelecidas e adquiridas entre os estímulos definidos e nossas respostas, são persistentemente e, por assim dizer, automaticamente reproduzidas, por vezes, mesmo que se lute contra elas ⁴ (PAVLOV, 1926, p. 395).

Ainda que para Pavlov o estímulo e resposta sejam partes de uma longa cadeia de condicionamentos que é capaz de educar ou disciplinar o ser humano, é, de acordo com Bessa (2008), Watson quem vai excluir a subjetividade do Behaviorismo, considerando apenas o que pode ser observado e descrito. Ainda, segundo a autora, é Skinner quem apresenta uma forma mais radical de Behaviorismo.

Observando elementos até então desprezados pelo comportamentalismo, Skinner não deu uma abertura à introspecção, mas admitiu o estudo de

⁴ Tradução nossa.

pensamentos e sentimento, desde que estes sejam abordados por intermédio de manifestações exteriores. Skinner usou também, os procedimentos de recompensas [...], sugerindo que a aprendizagem do homem se faz a partir de sucessivos processos de condicionamento que modelam a ação do homem (BESSA, 2008, p. 136-137).

Tanto o radicalismo behaviorista quanto o sistema de recompensas parecem estar mais evidentes quando Skinner propõe um planejamento intencional de uma cultura. Para o autor: “O controle do comportamento humano que isso implica são essenciais se a espécie humana tem de continuar a se desenvolver” (SKINNER, 1973, p. 139). Sobre a atividade questionadora do ser humano quando confrontada com uma cultura planejada, Skinner (1973, p. 130) afirma que seria um mundo melhor, pois, as pessoas “seriam ensinadas a gostar dele [...]”. Um mundo melhor seria a gosto daqueles que vivessem nele, por ter sido planejado tendo em vista o que é, ou o que pode ser, mais reforçativo”.

Essa pequena contextualização do arcabouço teórico e principais autores do comportamentalismo tem a função de entender a essência dessa abordagem. Assim, a relação de estímulo-resposta apontada por Pavlov, bem como o enfoque no que é perceptível de Watson, a programação e reforço apontado por Skinner podem ser ilustrados pela relação de aprendizagem descrita por Bessa (2008, 194):

[...] Para que o professor consiga lecionar [no processo de ensino e aprendizagem], é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor. Portanto, os dois estão se testando a todo tempo; um verificando como atrair sua turma, como conseguir disciplina, o outro tentando não demonstrar os seus pontos vulneráveis, até que se consiga uma reciprocidade do processo adaptativo e que esse processo precise apenas de reforço e não mais de mudanças contínuas entre os estímulos e as formas de aplica-los.

No Brasil, utilizando-se dos mesmos aportes teóricos da abordagem comportamental, foi instaurado o tecnicismo. De acordo com Amaral (2012), isso ocorreu como uma forma operacional de educação, em que se fazia uso da técnica pela técnica, reproduzindo o mercado de trabalho e deixando a reflexão em segundo plano. Assim, no ensino tecnicista prevaleceu-se o uso mecânico da reprodução e da qualificação para o mercado de trabalho focado no processo de ensinar o aluno a fazer, como se ele não tivesse nada de subjetivo e humano dentro de si.

2.1.1.3 Abordagem humanista

Discutir a abordagem humanística é percorrer um terreno em que o aluno passa a ser o centro do ensino, diferentemente das abordagens já analisadas. Nela, o aprendiz promove a autorrealização, valorizando o aspecto cognitivo, motor e afetivo, sendo o sujeito o principal elaborador do conhecimento. Willian Kelly, um dos principais teóricos dessa abordagem, evidencia as diferenças que ela tem em relação à tradicional e comportamentalista:

A característica mais importante da aprendizagem é a atividade do aluno. Isto é, a aprendizagem não pode ser apenas um processo de assimilação e absorção passiva, porém de adaptação, a qual necessita do esforço do aluno. Assistir às aulas passivamente não é suficiente, porque a aprendizagem se dá proporcionalmente pelas atividades do aluno ⁵ (KELLY, 1982, p. 244).

Outro teórico da abordagem humanista é o psicólogo norte-americano Carl Rogers que dedicou grande parte de sua vida profissional à Psicologia Clínica centrada na pessoa. Vendo nisso um resultado positivo, Rogers propôs uma transposição de sua psicologia para o ensino, em especial nas teorias da aprendizagem, em que o aluno deve ser compreendido pelo professor enquanto sujeito que apresenta potencial para a aprendizagem.

Todos os jovens são intrinsecamente motivados. São curiosos, tem ânsia de conhecer o novo. Mas depois de anos passados na escola, isso acaba diminuindo, eles acabam acomodando-se e essa motivação intrínseca acaba amortecendo. E é o papel dos facilitadores de aprendizagem fazer com que essa motivação volte, eles precisam descobrir quais os desafios reais para esses jovens, para transformá-los em algo que os mesmos tenham anseio de conhecer (ROGERS, 1972, p.131).

Outro aspecto enfatizado por Rogers é a necessidade de se colocar o sujeito da aprendizagem em situações experimentais para que o processo de ensino e aprendizagem seja prazeroso, deixando os alunos livres para descobrir novos conhecimentos. Contudo, o autor alerta que:

[...] as experiências, elas não podem ser as mesmas a todos. Cada um tem que descobrir os significados e conhecimentos que ela trás individualmente e não compartilhar com os demais, pois a experiência é sua e cada um se fosse vivenciá-la iria lhe interpretar de uma maneira (ROGERS, 1972, p.156).

Libâneo (1983) identifica a abordagem humanista como pedagogia liberal não diretiva, ainda dentro da pedagogia liberal renovada progressista, distinguindo-a enquanto

⁵ Tradução nossa.

teóricos que a estudam, em que o mentor de toda a tendência é, sem dúvida, Carl Rogers. O autor corrobora com os demais já citados em que a autoeducação, a valorização das iniciativas dos alunos, entre outras características centradas no discente, são os grandes destaques dessa abordagem.

A aprendizagem acontece pela motivação do aluno, quando atinge suas metas pessoais e desenvolve a valorização do “eu”. “Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções, daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções” (LIBÂNEO, 1985, p. 28). Assim, define-se a abordagem humanista, uma tendência focada no aluno, em que o professor é um facilitador da aprendizagem, em que considerar o aluno como ele é e compreender seus sentimentos é fundamental para um processo de ensino e aprendizagem eficaz e eficiente.

2.1.1.4 Abordagem cognitivista

O enfoque cognitivista enfatiza a construção de novo conhecimento e processos de pensar mediante a exploração e a manipulação ativa de objetos e ideias e explicam a aprendizagem conforme as trocas que o indivíduo realiza com o meio. Para Zabalza (2004), o aspecto cognitivo não se circunscreve unicamente ao subjetivo e pessoal do aluno, mas abarca também o contexto das interações em que a aprendizagem acontece.

Dessa forma, o caráter interacionista predomina nessa abordagem, tendo como principal pesquisador o psicólogo Jean Piaget. A concepção piagetiana, sumamente, implica: “Conforme o desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ocorrem entre ele e o seu meio social são de natureza muito diversa e, portanto, modificam sua estrutura mental de maneira igualmente diferente”⁶ (PIAGET, 1972, p. 207). A interação com o seu meio social é fundamental para que o indivíduo desenvolva a aprendizagem. Seguindo o pensamento do autor, Bessa (2008, p. 45):

[...] o que nos motiva para a aprendizagem são os problemas cotidianos, os fatores desafiantes, os conflitos intelectuais, ou seja, os desequilíbrios constantes que ocorrem entre o que conhecemos e o que ainda existe a ser conhecido. Dessa forma, estamos em desequilíbrio no processo de aprendizagem quando o conhecimento que temos sobre algo é menor que o conhecimento contido no objeto a ser conhecido.

⁶ Tradução nossa.

Percorrendo por esses mesmos aportes teóricos, é fundamental o trabalho de David Ausubel que, segundo Bessa (2008), defende a ideia de que a aprendizagem se dá por meio de uma ancoragem que o aluno realiza entre o novo conhecimento e o que ele já sabe. Ausubel (1980) o define como: “Um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 14).

É notório, por essa perspectiva, que o conhecimento prévio que aluno traz para dentro da sala de aula será o determinante para o que ele aprenderá. Porém, isso é possível por meio do estímulo da curiosidade do aluno. As ideias do psicólogo Jerome Brunner vão ao encontro desses estímulos. De acordo com Bessa (2008), na visão de Brunner, o professor tem o papel fundamental no estímulo da curiosidade do aluno. Esse estímulo acontece “por ligações entre ideias apresentadas pelos professores no decorrer do processo de ensino e dos conhecimentos que o aluno já possui” (BESSA, 2008, p. 127).

O processo de ensino e aprendizagem deve priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. A inteligência é a instrumento de aprendizagem mais necessário (MIZUKAMI, 1986, p.76).

Segundo Masetto (2003, p. 29), o professor deve assumir um papel de orientador das atividades que permitirão o aluno a aprender. “Que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos”. É o que Libâneo (1983, p.12) chama de “nova escola”, categorizando tal abordagem em pedagogia liberal renovada progressista, em que a “ideia de aprender fazendo está sempre presente”. Claro que nesse contexto é forte a concepção de educação em construção, tanto pensando em um ensino continuado quanto em equipe, de forma coletiva.

Em suma, trata-se de uma abordagem teórica em que também se considera a valorização do aluno, em especial sua capacidade e desenvolvimento da inteligência, inserido no meio em que vive, em que o professor é um orientador de trabalhos produzidos em conjunto, em equipe e parcerias, refazendo, a todo o momento, a (re)construção do conhecimento.

2.1.1.5 Abordagem sociocultural

Esta abordagem enfatiza aspectos sócio-político-culturais dentro de um contexto histórico, havendo uma grande preocupação com a cultura popular. Os principais teóricos dessa abordagem são Lev Vygotsky, Célestin Freinet, James Wertsch e, no Brasil, Paulo Freire.

Vygotsky rompe com o pensamento de Piaget sobre a aprendizagem. Pode-se dizer que enquanto o cognitivismo depende da relação e ancoragem que o aluno faz dos novos e antigos conhecimentos, para Vygotsky, porém, o conhecimento se dá por meio da interação do aluno com o seu meio sociocultural.

Esta abordagem [a cognitivista] teve como resultado o tipo de respostas que exprimem a atitude não mediatizada [do educando] relativamente aos objetos e que impregnam todos os livros de Piaget. [...] A nós parece-nos óbvio que um conceito só pode cair sob a alçada da consciência e do controle deliberado quando faz parte de um sistema (VYGOTSKY, 2008, p. 92).

Vygotsky usa duas palavras chaves: “mediatizada” para marcar o rompimento com as ideias de Piaget e “sistema” para empreender as bases de uma abordagem interacionista com ambiente sociocultural. Essa verve interacionista do autor está arraigada, conforme Bessa (2008), na teoria marxista:

[...] assim como para Marx, para Vygotsky as mudanças produzidas na sociedade e na vida material interferiam diretamente na natureza humana, pois considerava o homem um ser histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social, e neste sentido, o sujeito social se constrói com base no movimento de internalização da cultura, numa perspectiva histórica, ampliando a compreensão dos mecanismos pelos quais a cultura se apropria dos sujeitos e como os sujeitos se apropriam dela (BESSA, 2008, p. 59).

Tanto as bases marxistas quanto a produção das mudanças da sociedade são também preocupações de Célestin Freinet, embora Imbernón (2012) afirme que ele não tenha-se influenciado por Vygotsky, Piaget ou Ausubel, já que o trabalho desses teóricos só chega a Europa na década de 1960 e a produção de Freinet data de décadas anteriores.

Para o Freinet, com base em Bessa (2008), a escola deve ser de fato popular, preparando o aluno de qualquer realidade socioeconômica para viver em sociedade e tendo o trabalho colaborativo como o caminho para essa prática.

A educação deve ser móvel e flexível na sua forma: deve forçosamente adaptar as suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida

humanas. [...]. A educação deve, além disso, no quadro dessa dignidade, preparar digamos tecnicamente, o indivíduo para as suas tarefas imediatas (FREINET, 1974 p. 176).

Enquanto Freinet se preocupa com a interação por meio da experiência, James Wertsch retorna ao arcabouço teórico de Vygotsky, principalmente seu arsenal metodológico de pesquisa, para desenvolver uma teoria sociocultural que contemple o indivíduo interagindo com o social, a cultura, a história e as instituições.

O objetivo básico de uma abordagem sociocultural que vem à mente é de dar conta dos processos mentais humanos, que reconhecem a relação essencial desses processos com a sua cultura, história e as configurações institucionais⁷ (WERTSCH, 1993, p. 6).

Embora Wertsch se apoie em Vygotsky, é evidente um rompimento com a sua teoria metodológica. Wertsch (1993) diz que a teoria de Vygotsky tem certo radicalismo que o impediu de evoluir com a articulação de suas pesquisas, ainda mais quando queriam dar conta de explicar todo o universo mediatizado pelo aluno.

Apoiado no que chamou de ação mediada, Wertsch (1993), desenvolveu um percurso metodológico baseado em ferramentas culturais (por exemplo, a *internet*) em que se preocupa com a dialogicidade, a linguagem social e gênero de discurso como pontes entre os alunos e o seu meio social.

Essas noções tornaram possível, não só a interrelação [sic], ao invés de segregar vários aspectos dos assuntos em discussão, mas também delimitam o objeto de análise, ou seja, criam um objeto que não coloca o investigador na posição impossível de ter de fornecer uma abrangente análise de tudo, antes de ser capaz de dar o primeiro passo⁸ (WERTSCH, 1993, p. 122).

Até aqui, fica evidente que a interação por meio da teoria marxista, que leva em conta o aluno e sua realidade social, histórica e cultural, tem sido a característica indelével dessa abordagem. No Brasil, é Paulo Freire quem vai articulá-la, ao ensinar camadas socioeconômicas menos abastadas, focando sempre em sua relação enquanto sujeitos ativos do aprendizado.

Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

⁷ Tradução nossa.

⁸ Tradução nossa.

Pode-se considerar que a abordagem sociocultural é interacionista, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, com enfoque no sujeito enquanto elaborador e criador do saber. O processo educativo não se restringe à escola, mas num amplo processo de aprendizagem inserido na sociedade. É o que Santos (2005) infere ao frisar que a educação é vista como um ato político para que se desenvolvam condições de se criar debates crítico-reflexivos, comprometidos com a sociedade e a cultura. “Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a” (2005, p. 25). Desse modo, o objetivo da abordagem sociocultural é aprender para transformar a realidade em que o indivíduo está inserido, para nela intervir, recriar, constituindo reflexão crítica sobre determinados assuntos da sociedade em que vive.

Ensinar sob a perspectiva interacionista requer do professor uma postura democrática, isso não significa, porém, que a atitude do professor seja determinada por uma competência científica. Segundo o próprio Freire (2011, p. 90) afirma “há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda a prova”. Isso quer dizer que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. Ser um professor democrático é entender que a disciplina verdadeira não está na estagnação, no silêncio, mas sim na dúvida que instiga os alunos, na esperança de poder contribuir para uma sociedade mais justa.

Dar essa oportunidade aos alunos é, sem dúvida, a tarefa do professor democrático que acredita em uma aprendizagem sob a perspectiva da tendência sociocultural. Tal concepção acredita em “uma educação enquanto intervenção na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (FREIRE, 2011, p. 107), dando o privilégio do aluno se inserir enquanto cidadão do mundo e para o mundo, refletindo criticamente sobre seu cotidiano. Logo se o aluno não aprendeu, é tarefa do professor e do próprio aluno identificar as possíveis lacunas para solucionar o problema juntos, refletindo sobre o ocorrido, em uma visão crítica da realidade que lhes são postos (FREIRE, 2011).

Segundo Libâneo (1985) nesta corrente, denominada por ele de progressista libertadora, não é próprio falar em ensino escolar, já que sua marca diz respeito ao “não-formal”.

Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência

dessa realidade, afim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1985, p. 33).

Dessa forma, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O papel do professor democrático é o de compartilhar conhecimento com seus alunos, de forma linear e de igualdade, considerando suas características e realidades com o intuito de torná-los cidadão crítico-reflexivos capazes de mudar e transformar a realidade em que se encontram.

A aprendizagem é um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, da situação e experiências vividas do educando e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. “O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (LIBÂNEO, 1985, p. 35).

2.1.2 Estratégias para a aprendizagem

As estratégias para aprendizagem são ferramentas que os professores do ensino superior encontram para lecionar. São elas que oferecem ao professor mais segurança em sua ação. Masetto (2003, p. 85) afirma que o professor universitário deve saber não apenas o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, mas as técnicas e estratégias que irá utilizar, já que “estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele curso”.

As estratégias para aprendizagem também são conhecidas com outras nomenclaturas como metodologia de sala de aula, técnicas de ensino, técnicas pedagógicas, métodos didáticos, entre outros. O importante é que as estratégias são “todas as atividades que são pedidas aos alunos, e as do professor que serão necessárias para complementar, iniciar, organizar ou sintetizar essas atividades dos alunos, tendo em vista sua aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 86).

No que diz respeito às estratégias para aprendizagem, sendo um dos elementos pedagógicos elencados neste estudo, é possível verificar alguns apontamentos nas diversas correntes pedagógicas da educação.

2.1.2.1 Abordagem tradicional

A ênfase para a aprendizagem na abordagem tradicional é focada em métodos conteudistas e informações que devem ser adquiridas e imitadas a partir de modelos prontos, padronizando a aprendizagem do aluno. Assim, a metodologia se baseia em aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, em forma de cerimônia, em auditório cheio de ouvintes passivos, já que cabe ao professor ser o detentor do conhecimento.

Na abordagem tradicional as estratégias para a aprendizagem “se baseia[m] exclusivamente na aula expositiva; na oralidade do professor; na escuta do aluno” (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2010, p. 114). Nesta visão tradicional, os exercícios de aprendizagem são exageradamente focados na repetição e recapitulação da matéria, cabendo ao aluno apenas a tarefa de memorizar definições, enunciados e sínteses.

É importante ressaltar que as possibilidades de cooperação entre os alunos são reduzidas porque a tarefa destinada a eles se resume em exercícios individuais e solitários. “O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (LUCKESI, 1990, p. 57).

Há que se considerar que educadores que englobam essa tendência possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando trabalhos de cooperação coletiva, por exemplo. O objetivo deste tipo de estratégia é formar o aluno ideal, não se preocupando com o interesse dos discentes, mas sim em simplificar o ensino de forma fragmentada, com disciplinas isoladas.

Segundo Mizukami (1986, p. 17), a abordagem tradicional tem uma “missão catequética e unificadora da escola. Programas minuciosos, rígidos e coercivos. O método de recitação e as espécies de conteúdos ensinados derivam de uma concepção estática do conhecimento”. Assim, supõe-se que o aluno ao ouvir e fazer exercícios repetitivos, automaticamente vai memorizar a matéria para depois reproduzi-la corretamente. É papel do professor, nessa tendência pedagógica, garantir a aquisição do conteúdo cultural pelo aluno.

Segundo Libâneo (1985, p. 24), na pedagogia liberal tradicional, as estratégias para aprendizagem se baseiam em exposição verbal ou demonstração da matéria. “Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar o interesse no aluno)”.

Outro ponto lembrado por Araújo (2006) diz respeito à persistência da tendência tradicional ainda nos dias de hoje, diante das novas tecnologias.

As mediações, propiciadas pelo velho quadro-negro ou virtualmente pelo contemporâneo *power point*, guardam em comum a explicitação do ensino simultâneo, que promove a exposição, ou a explanação, a explicação, a lição – expressões do método tradicional de ensino, mas também formas de comunicação que possibilitam a simultaneidade do ensino (ARAÚJO, 2006, p. 22).

Dessa forma, as estratégias para aprendizagem na pedagogia tradicional advêm de modelos rígidos, prontos e acabados, em que o centro do processo é o professor, cabendo aos alunos apenas assimilarem o conhecimento de forma memorizada, repetida, com aulas expositivas e demonstrativas.

2.1.2.2 Abordagem comportamentalista

Entre as características gerais da abordagem comportamentalista, pode-se citar o conhecimento como uma descoberta e uma novidade para o indivíduo. Os comportamentalistas consideram a experiência ou experimentação planejada como a base do conhecimento. Ou seja, muito treino e condicionamento para se atingir os objetivos desejados.

De acordo com Mizukami (1986), as estratégias para aprendizagem, nessa abordagem, são baseadas na aplicação do modo instrucional e acentuado reforço no relacionamento professor e aluno. A ação educacional é preestabelecida e a prática educativa é focada em objeto de programação. As estratégias se fundamentam “no fato de que a aprendizagem é um fenômeno individual e é favorecida pelo conhecimento preciso, por parte do aluno, do que ele se espera, assim como dos resultados por ele atingidos”. (1986, p. 33).

Dessa forma, entende-se que não há participação do aluno na decisão do que aprender e o controle dos meios é total por parte dos que decidem, dando a entender que tudo o que não foi planejado está fora do programa. Mesmo assim, o ensino, nessa abordagem, é individualizado, na medida em que se particulariza o evento reforçador para se obter o aprendizado desejado.

As estratégias para aprendizagem, na abordagem comportamentalista, baseiam-se, segundo Skinner (1973) na teoria do reforço, em que se alcança um objetivo em troca de recompensas, ou seja, é possível programar o ensino para que os alunos alcancem os objetivos propostos. Tal abordagem para Saviani (2002) é a chamada pedagogia tecnicista, pois tem a função de tentar tornar o processo educativo mais objetivo e operacional, assim como ocorreu no trabalho fabril na primeira metade do século XX.

Vale ressaltar que, naquele século, buscava-se planejar a educação para minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência, por isso a proliferação de propostas pedagógicas como o tele-ensino, microensino, instrução programada e vários outros.

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2002, p. 13).

Na concepção de Luckesi (1995), a tendência pedagógica tecnicista surgiu com o objetivo de articular a educação ao sistema produtivo. Como características, é possível verificar a fragmentação do saber, pelo ensino centrado nos meios técnicos de transmissão, no princípio do rendimento e na mudança do comportamento em função dos objetivos instrucionais. Assim, é possível fazer uma aproximação entre as abordagens tradicional e comportamentalista, no que diz respeito à homogeneização nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que objetivam a equalização social.

2.1.2.3 Abordagem humanista

Sobre as estratégias para aprendizagem na tendência humanista, observa-se o professor como um facilitador da aprendizagem, visando estimular seus alunos a buscarem o conhecimento por si mesmo, como uma autodescoberta, um autoconhecimento. Então, cabe exclusivamente ao professor o esforço em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem de seus alunos que, segundo Rogers (1972), pode começar pela aceitação de seus alunos como realmente são, acreditando no potencial de autodesenvolvimento deles.

Para Mizukami (1986), as estratégias para aprendizagem podem ser desenvolvidas a partir de uma prática pedagógica estruturada em um ambiente de estudo em que haja um clima favorável ao desenvolvimento do ser humano e possibilite a liberdade para o aluno avançar e aprender com prazer. Libâneo (1985, p. 27) corrobora com esse raciocínio ao afirmar que a função do professor “restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças”. Assim, é essencial a relação harmoniosa entre professor e aluno para o crescimento pessoal do estudante.

Portanto, na abordagem humanista, o conteúdo de ensino é desenvolvido por meio de estratégias que possibilitam ao aluno a familiaridade, em uma construção de autoconhecimento, em que o professor colabora de forma harmoniosa para se atingir esse objetivo.

2.1.2.4 Abordagem cognitivista

Na abordagem cognitivista, as estratégias estão baseadas no desenvolvimento da inteligência do ser humano. Segundo Mizukami (1986), há, nessa tendência, a clara ideia de que a inteligência se constrói a partir da troca do indivíduo com o meio, por meio de sua própria ação. Logo, o aluno aprende por si próprio a conquistar suas verdades por intermédio do desenvolvimento de sua personalidade, chegando a uma autonomia.

Zabalza (2004) considera que o aprendizado dos alunos não depende apenas de sua capacidade, mas também das condições em que se dá o processo de ensino e aprendizagem e da capacidade dos professores para ajudá-los em busca de sua autonomia. Assim, faz parte da estratégia cognitivista o trabalho em equipe, a discussão deliberada em comum, como condição de autonomia dos indivíduos, superando o egocentrismo natural do comportamento humano. O respeito mútuo, a troca de informações, divergências de pontos de vista, a cooperação são a base para um ensino eficaz. Por isso, Masetto (2003) ressalta o trabalho em equipe, em conjunto, na busca de soluções para problemas em parcerias e corresponsabilidade tanto por parte do professor como também do aluno.

A proposta de aprendizagem cognitivista entende que o conhecimento se dá de dentro para fora dos indivíduos, ou seja, forma-se e evolui por meio de um processo de construção que o próprio sujeito faz. Entre os teóricos conhecidos nessa abordagem, lembra-se de Piaget (1972) e Ausubel (1982) para a contribuição nas estratégias para aprendizagem.

Para Piaget (1972), o conhecimento evolui diante de um processo de construção e reconstrução do saber, sendo o sujeito o responsável pela construção de seu próprio conhecimento baseados na experiência e respeito por seu trabalho. Uma das diretrizes de seu trabalho é, sem sombra de dúvidas, o trabalho em equipe, em que situações são criadas para operacionalizar conceitos, de forma a proporcionar o reequilíbrio do aluno, ou seja, quando ele realmente adquire um novo conhecimento e está maduro para a aquisição de outros mais complexos.

Ausubel (1982) também contribui para a discussão das estratégias para aprendizagem quando define que para que ocorra a aprendizagem são necessários dois requisitos aos alunos:

o aluno precisa querer aprender e o conteúdo a ser aprendido tem que ter importância. Obviamente que para o novo aprendizado é preciso que o conhecimento prévio esteja já incorporado no aluno.

Assim, na abordagem cognitivista, as estratégias para a aprendizagem estão inseridas na inteligência do próprio aluno, em que se constrói a partir da troca dele com o meio, por conta de sua própria ação. O aluno, portanto, deve interagir, participar e construir juntamente com seus professores o próprio aprendizado, de uma maneira harmoniosa e em coparceira.

2.1.2.5 Abordagem sociocultural

Na abordagem sociocultural, as estratégias para aprendizagem estão focadas na análise e reflexão crítica da realidade dos alunos. São a partir dessas realidades que os professores constroem o conhecimento e o diálogo com os alunos para a busca de solução dos problemas diagnosticados. Na concepção de Mizukami (1986), o diálogo entre professor e aluno se dá de uma forma horizontal, na busca de soluções que possam transformar a realidade social dos alunos. Defensores dessa corrente pedagógica estão, entre outros, Vygotsky (1984) e o brasileiro Paulo Freire (2011).

Para Vygotsky (1984), o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, possibilitando o contato sistemático com os sistemas de conhecimento. Por zona de desenvolvimento pessoal, entende-se o espaço onde o aluno passa de um nível de desenvolvimento proximal que se identifica como um indicador do modo de agir e pensar ainda em elaboração e requer ajuda do outro para serem realizados, a um nível de desenvolvimento real. Paulo Freire (2011) também compartilha da ideia de que a educação é um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação da própria realidade do educando, transformando sua realidade assim como seu conhecimento pelo mundo.

Libâneo (1983, p. 12) considera tal tendência como pedagogia progressista libertadora, “mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, em que se dá mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias) do que aos conteúdos de ensino”. De acordo com ele, as estratégias para aprendizagem, utilizadas na abordagem sociocultural, são grupos de discussão, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. “O professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo” (1985, p. 34).

Para Freinet, o professor deve estimular o aluno propiciando experiências com a realidade, por meio do trabalho, “ele não se refere a um trabalho de deveres e exercícios, mas a um trabalho natural, *motivado e exaustivo*”, bem lembra Imbernón (2012, p.73). A pedagogia do trabalho de Freinet parte de métodos que possam fazer o discente interagir com a realidade que o rodeia, fazendo com que ele reflita sobre as suas experiências.

A experimentação, fundamento básico do método natural, aponta para o aprendizado como algo que ocorre por processos de repetições de ações bem sucedidas no meio onde os alunos estão integrados. Essas repetições e integrações, entendidas como processos, devem ser pensadas dentro das possibilidades de aprendizagem de cada educando. Isso significa dizer que Freinet considera que parte do aprendizado ocorre por meio do “tateamento” experimental, a manipulação do real pelo aprendiz (BESSA, 2008, p. 108).

Para Imbernón (2012), Freinet acredita em um saber construído em rede, onde as experiências, por meio do trabalho, possam satisfazer os desejos de curiosidade e conquista do saber. Assim, as estratégias para aprendizagem na abordagem sociocultural é marcada por discussões, diálogos livres, na busca do conhecimento baseadas na tomada de consciência sobre a realidade do aluno e como transformá-los para um mundo ainda melhor.

2.1.3 Relação professor e aluno

Já a relação professor e aluno se dá em uma situação de interação no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. “Nesses encontros, seres vivos, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente” (ABREU; MASETTO, 1985, p. 113). Assim, define-se como outro elemento pedagógico a relação professor/aluno, num encontro em que o objetivo central é a aprendizagem do discente, por isso ambos devem interagir-se dentro do cerne do processo educativo. “Por certo, uma relação tem dois pólos [sic] e cabe a ambos determinar o clima de sua relação” (ABREU; MASETTO, 1985, p.114).

Ainda segundo os autores, professor e aluno desempenham papéis diferentes nessa relação de sala de aula voltada para o processo de aprendizagem, e cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, incluindo “dar o tom” do relacionamento estabelecido por eles. As relações entre professor e aluno também diferem bastante conforme a corrente pedagógica que cada docente conduz seu percurso em sala de aula, cada qual com suas características, conforme pode ser observado a seguir.

2.1.3.1 Abordagem tradicional

A relação professor e aluno, na abordagem tradicional, é dada por meio de um processo individualista, em que o docente se considera o único detentor do saber. Por conta disso, ele não leva em conta o seu aluno, tendo-o apenas como alguém passivo que tem a capacidade de armazenar as informações transmitidas. “Os papéis estão definidos na medida em que o professor informa, conduz e transmite conteúdos pré-definidos” (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2010, p. 114).

Vários pesquisadores têm opiniões semelhantes quando se trata de uma relação vertical, em que o mestre ocupa o centro do processo e sua postura está relacionada à transmissão do conteúdo a ser depositado na mente do aluno, que a recebe como um ser passivo, sem questionar, reproduzindo e memorizando o conteúdo de forma racional. Segundo Melo (2012), o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo, como mero agente passivo da ação educativa, em uma relação rígida e disciplinar. Já Libâneo (1985) também comenta sobre essa relação afirmando que se predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. Por sua vez, Gil (1997) acredita que a perspectiva clássica enfatiza o domínio do professor, o ensino em sala de aula e a ênfase nos tópicos a serem ensinados. Os professores são considerados tutores que instruem seus alunos mediante exposições e demonstrações.

De acordo com Saviani (2002), na escola tradicional é papel do professor transmitir aos alunos um acervo cultural, sendo o papel do discente assimilar tais conhecimentos de forma repetitiva e memorizada, sem questionar ou duvidar do douto conhecimento oferecido pelo professor. Ainda sob essa perspectiva, o professor controla todas as ações exigindo dos alunos obediência e disciplina. Para Luckesi (1990), entende-se por disciplina aquele aluno que respeita as regras do professor, aceita-as e participa em sua condição de ser passivo da aprendizagem.

2.1.3.2 Abordagem comportamentalista

Na abordagem comportamentalista, o professor desempenha o papel de organizar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem de forma que o desempenho do aluno seja produtivo e eficaz. O professor, segundo Mizukami (1986), cria ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas. “O professor, neste

processo, é considerado como um planejador e um analista de contingências de reforços ou mesmo como se denominou, mais recentemente, um engenheiro comportamental” (MIZUKAMI, 1986, p. 32).

Ao analisar esse contexto, Bessa (2008, p. 194) afirma que “para que o professor consiga lecionar, é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor”. De acordo com ele, essa relação é fundamental, ainda mais quando o professor deve escolher o seu papel e comportamento dentro da relação, isto é, sendo comandante ou guiado pelos discentes, já que é ele quem é o responsável pelo aprendizado e a construção do saber.

Trata-se, pois, de relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos, conforme aponta Luckesi (1991), em que o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. Nesse contexto:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são a condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2002, p. 24).

Dessa maneira, trata-se ainda de uma relação vertical em que o professor se torna o elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto, com programas muito bem preestabelecidos.

Ainda para Luckesi (1990), as relações afetivas e pessoais dos sujeitos não devem ser envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não são aceitáveis, dentro da sala de aula debates, questionamentos e discussões sobre o conteúdo ministrado, apenas devem ser aprendidos mecanicamente. A comunicação entre professor e aluno tem um sentido puramente e exclusivamente técnico, possibilitando a garantia da transmissão do conhecimento, de uma forma instrumental, técnica e muito bem programada.

2.1.3.3 Abordagem humanista

Na abordagem humanista, a figura do professor é vista como a de facilitador da aprendizagem, em uma relação pedagógica amigável, proporcionando a liberdade para aprender. De acordo com Mizukami (1986), o processo de ensino vai depender do caráter individual do professor e de como ele se inter-relaciona com o seu aluno. Vale lembrar ainda

que no pensamento de Cal Rogers (1972), considerado um dos principais teóricos da abordagem humanista, os conteúdos de ensino são vistos como algo externo, assumindo papel secundário, realçando o relacionamento entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Assim, observa-se que o importante, nessa tendência pedagógica, é a relação interpessoal para o crescimento do indivíduo, pensando no processo interno de construção e organização pessoal da realidade.

Já na concepção de Saviani (2002), Mizukami não considera diretamente as teorias de Rogers, mas talvez seja possível enquadrar a abordagem humanista dentro do que ele chama de pedagogia nova, considerada o marco inicial para o surgimento de tendências não diretivas e não autoritárias. “Na pedagogia nova, a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva” (SAVIANI, 2002, p. 13).

Para Libâneo (1985), o professor é um especialista em relações humanas e garante o clima de relacionamento pessoal e autêntico. “Ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem” (LIBÂNEO, 1985, p. 28). Assim, o professor é alguém aberto a provar novas experiências, procura compreender, em uma relação de empatia, os sentimentos e problemas de seus alunos e tenta leva-los à autorrealização.

Mizukami (1986) complementa ainda que a responsabilidade da aprendizagem fica também ligada ao aluno, àquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. Portanto, o processo de ensino depende da capacidade individual de cada professor, de sua aceitação e compreensão e do relacionamento com seus alunos. Luckesi (1990) também corrobora afirmando que cabe ao professor garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico e que toda intervenção pode ser prejudicial à aprendizagem.

Então, a relação professor e aluno, na abordagem humanista, é uma relação totalmente harmoniosa, em que o professor é o responsável por facilitar a aprendizagem dos alunos, buscando seu autoconhecimento.

2.1.3.4 Abordagem cognitivista

Sobre a relação de professor e aluno, na abordagem cognitivista, caberá àquele criar situações propiciando condições em que possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional, com o intuito de inserir o estudante em um

mundo mais real, com perspectivas próprias. Não existe mais a ideia do conhecimento como transmissão de conteúdo, mas sim a do diálogo entre professor e aluno para a construção do saber.

Os professores já se reconhecem não mais como os únicos detentores do saber, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos (MASETTO, 2003, p. 14).

Na opinião de Mizukami (1986), já que o professor pesquisa, investiga, orienta e cria ambientes favoráveis à troca e cooperação, cabe a ele criar situações propiciando condições em que se possa estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação. O professor deve “evitar rotina, fixação de respostas e hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes a solução. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios e orientar os alunos ao autocontrole e autonomia” (MIZUKAMI, 1986, p. 77).

Assim, o professor cria o cenário necessário para que o aluno possa explorar o ambiente de forma predominantemente ativa. Diferente da abordagem tradicional, por exemplo, o aluno não é um ser que recebe a informação passivamente, mas alguém que deve experimentar as situações problemas propostas pelo professor, tendo a oportunidade de pensar investigar, racionalizar e construir, em uma relação horizontal com seu professor, uma resposta satisfatória. Seguindo essa mesma corrente, na teoria de Bruner, o professor ou o instrutor, conforme aponta Bessa (2008), é o responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Compreende-se assim que o trabalho do professor deve ser o de estimulador, o que lhe exige um conhecimento profundo do conteúdo que articula em sala.

Para Ausubel, quatro pontos são importantes para o desempenho do papel do professor, conforme Bessa (2008):

- i. O professor determina os conceitos que vai se utilizar e como eles serão apresentados para o seu grupo de alunos.
- ii. Identifica quais desses conceitos já são conhecidos previamente por seus alunos a partir disso.
- iii. O docente realiza um mapeamento de quais são esses conceitos e como estão disponíveis na perspectiva dos alunos.
- iv. Deve-se utilizar de recursos e princípios que levem aos alunos a uma aprendizagem significativa – isto é, ancorando novos conhecimentos aos antigos.

Fica claro que nessa abordagem o papel do professor é o de propiciar momentos de aprendizagem para os seus alunos, para que eles por si mesmos, considerando o seu conhecimento prévio, possam construir o saber.

2.1.3.5 Abordagem sociocultural

Na abordagem sociocultural, o diálogo marca a participação dos alunos juntamente com os professores no mesmo patamar. Os estudantes são parte do processo de aprendizagem que procura enfatizar a cooperação e o trabalho coletivo na compreensão do papel do educando com o social, a cultura e a sua história, é o estar no mundo de Freire (2011).

Mizukami (1986), afirma que a relação entre o mestre e o aprendiz é horizontal, sendo que nada é imposto aos alunos. Assim, nesse processo, espera-se que o professor:

[...] esteja engajado numa prática transformadora procurando desmitificar e questionar, com os alunos, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

Dessa forma, a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados a um processo de conscientização, em que professores e alunos apresentem um crescimento mútuo e compartilhado, no intuito de transformar sua realidade sociocultural (SANTOS, 2005).

De acordo com Moysés (1995), o papel do professor para Vygotsky é o de realizar uma interação entre o educando e o mundo externo. Isso não é um papel fácil, já que cada aluno traz para a sala de aula diferentes vivências.

É baseado na sua história de vida, no seu meio familiar e cultural, nas suas vivências e experiências passadas que o aluno vai atribuir um sentido material que está sendo objeto na aprendizagem. Em função desse sentido mais amplo, várias são as possibilidades de se ter diferentes significados para um mesmo material (MOYSÉS, 1995, p. 27).

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um aspecto ético e não um favor que os professores devem ter para com seus alunos, tentando transformar sempre a realidade social em que eles estão inseridos.

Freire (2011) alerta para a presença do professor democrático, sendo aquele que respeita seus alunos e suas diferenças, ensinando-lhes dentro de suas características e limitações, valorizando o que é possível para a mudança de realidade. Em uma educação horizontal é possível que educador e educando tentem superar juntos a maneira ingênua de pensar, indo para outra mais crítica de interpretar o mundo.

Segundo Libâneo (1983), o professor não tem lugar privilegiado na relação professor-aluno, sendo uma relação horizontal em que ambos vivenciam democraticamente seu papel enquanto cidadão na sociedade.

Elimina-se por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de aproximação de consciências. Trata-se de uma não diretividade, mas não no sentido do professor que se ausenta, mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para se exprimir sem se neutralizar (LIBÁNEO, 1985, p. 35).

Gadotti (1999) acredita que – para que haja um diálogo entre professor e aluno – é preciso que o professor tenha a humildade e consciência de não ser o detentor do saber, mas reconhecendo que todos, alunos e professor, possuem conhecimentos importantes para a vida. Dessa forma, a interação existente entre ambos baseia-se fundamentalmente no ambiente em que haja respeito mútuo, com capacidade de ouvir, refletir e discutir em forma de cooperação, utilizando o aprendizado para transformar seu cotidiano.

2.1.4 Avaliação

O processo de avaliação também é considerado como mais um elemento pedagógico lembrado e discutido por Abreu e Masetto (1985). Nesse sentido, de acordo com Souza (1994), a principal função da avaliação é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Desde que utilizada com as cautelas previstas, fornece informações que possibilitam aos professores tomarem decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo.

Masetto (2003) também afirma que as avaliações devem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, sempre no intuito de somar e auxiliar na busca de conhecimento e não algo traumático e visto como negativo aos alunos.

Na prática docente, seja pela cultura escolar, seja pelas experiências pessoais, seja pela tradição dos cursos universitários, a avaliação traz consigo a ideia de nota, de poder, de aprovação ou reprovação, de autoridade, de classificação dos alunos para os mais diversos fins (MASETTO, 2003, p. 148).

Assim, recomenda-se a aplicação da avaliação não só para diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, como, principalmente, para compreender o processo de aprendizagem que ele está percorrendo. Como os demais elementos pedagógicos já mencionados acima, a avaliação também pode ser vista por diferentes olhares, variando conforme a tendência pedagógica educacional que o professor se dispõe a trabalhar.

2.1.4.1 Abordagem tradicional

Quando se discute e caracteriza a avaliação dentro de uma abordagem tradicional, percebe-se um regime rígido, marcado por exames e conceitos, que mantém a ordem e a disciplina e gerando resultados positivos ou negativos aos alunos. De acordo com Luckesi (1996), a avaliação na tendência tradicional é centrada nas provas e exames, põe medo nos alunos, mas é por meio dela que se obtém o certificado de apto ou inapto para seguir ou não em frente.

[...] o sistema de ensino [na abordagem tradicional] está interessado nos percentuais de aprovação e reprovação: os pais desejosos para que os filhos avancem nas séries de escolaridade: os professores frequentemente se utilizam da avaliação como elementos motivadores dos alunos por meio da ameaça e os alunos estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados (LUCKESI, 1996, p. 17).

Na abordagem tradicional, a avaliação se baseia em um comparativo entre o que o aluno responde e o que o professor disse. Isso quer dizer que quanto mais parecida for a resposta com o que foi exposto pelo professor, maior será a nota do discente. Afinal, “a avaliação visa à reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se pela exatidão de informações que se consiga reproduzir” (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 72).

É inegável, por essa perspectiva, a segurança que o aluno tem em responder exatamente o que o professor disse em aula ou seguir corretamente o que disse determinado teórico na apostila utilizada. Porém, limita a capacidade reflexiva do aluno.

Tem-se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão (MASETTO, 2003, p. 12).

Luckesi segue discorrendo que, nessa tendência pedagógica, caso o aluno não obtenha sucesso nas provas, a responsabilidade do insucesso é fruto exclusivamente dele, tendo o professor cumprido seu papel, sem nenhuma culpa ou ressentimento pelo não aprendizado.

Caso o aluno fosse mal nas provas e, por conseguinte, não fosse aprovado, a responsabilidade dessa situação era creditada unicamente ao aluno que não havia estudado, que não tinha frequentado as aulas, que não estava apto a seguir naquela curso, que não havia sido bem selecionado, e assim por diante (MASETTO, 2012, p. 13).

Assim, segundo Luckesi (1996), os professores elaboram suas provas para “provar” aos alunos as incapacidades deles e não para auxiliá-los na aprendizagem; as provas são para reprovar, para acentuar.

É forte os vestígios da educação tradicional ainda nos dias de hoje, mesmo diante de tantas correntes pedagógicas vigentes. É comum ver um professor dizer que aplica novas técnicas, mas ainda “se encontra preso a concepções tradicionais, que se refletem na sua maneira de ver o mundo” (ARANHA, 1994, p. 162). Assim, a avaliação tradicional é marcada pela rigidez, pelo medo, pela aprovação e reprovação e por considerar apenas o aluno como depositário do conhecimento, sendo ele o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso na aprendizagem.

2.1.4.2 Abordagem comportamentalista

Partindo do pressuposto de que na abordagem comportamentalista o aluno progride em seu ritmo próprio, a avaliação consiste em verificar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos pelo curso até o seu final. Na opinião de Mizukami (1986), a avaliação está sempre ligada aos objetivos estabelecidos, ou seja, há um direcionamento e a tomada de decisões pelo aluno.

A autora ainda menciona que a avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem, já que são os conhecimentos que fornecem reforços para os próximos comportamentos, gerando novas aprendizagens, fruto das avaliações. Há ainda uma avaliação final do processo, com o objetivo de verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos.

No caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela de investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o “não sucesso” é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de ‘como não se resolve’ essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida [sic] indica, no caso, o trampolim para um novo salto (LUCKESI, 1998, p. 133).

O fato de se errar significa que o aluno ou a turma não conseguiu atingir o objetivo esperado. Assim, algo deve ser pensado, organizado e aplicado para se atingir o objetivo da aprendizagem final. O erro, assim como o acerto, dá ao professor o *feedback* para saber como foi o aprendizado na sala de aula.

Segundo Skinner (1973), a avaliação verifica a resposta dos alunos em frente aos estímulos externos, caso seja positiva, sinal de que o aluno conseguiu atingir o objetivo final traçado pelo programa.

2.1.4.3 Abordagem humanista

Um dos principais defensores dessa abordagem, Cal Rogers (1972) analisa a avaliação como sendo uma autoavaliação, afirmando que o aluno só aprende quando assume a responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, aplicando critérios para se avaliar até onde vão os objetivos que se pretende alcançar.

Segundo Mizukami (1986), a avaliação, na abordagem humanista, despreza qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor, e defende a autoavaliação. Esta, para Rogers (1972) é fruto de uma motivação pessoal na busca do conhecimento próprio, acentuando-se na valorização do “eu” e motivando o sujeito ainda mais a seguir em frente.

Para Luckesi (1994), aprender, na tendência humanista, é modificar suas próprias percepções e fugir de uma avaliação rígida, complexa e imposta. A avaliação nessa abordagem perde totalmente o sentido, já que o foco aqui é justamente a autoavaliação por conta do aluno.

2.1.4.4 Abordagem cognitivista

A avaliação na proposta cognitivista não tem a finalidade de testar com provas os conhecimentos dos alunos. Seu objetivo é diagnosticar o que o aluno adquiriu de conhecimento e o que ainda precisa aprender. O erro, as respostas incompletas ou confusas dos discentes devem ser vistos pelo professor como um grande aliado na aprendizagem, para que os próprios alunos, por meio dessas implicações, corrijam-se construindo e reconstruindo o seu próprio saber.

Segundo Mizukami (1986), na abordagem cognitivista, a avaliação deve acontecer a partir de parâmetros da própria teoria e tem como objetivo verificar se o aluno aprendeu nas mais diversas situações. Por isso, é papel do professor considerar as respostas erradas ou incompletas, pois não se pode deixar de levar em conta a interpretação do mundo, dos fatos, sendo ele – o professor – um criador de situações, proporcionando condições de reciprocidade intelectual e cooperação, um verdadeiro provocador de desafios.

Nesse panorama, cabe assinalar, segundo Bessa (2008), que Bruner considera importante o reforço, isto é, recompensas e punições, sobre a aprendizagem do aluno. “O reforço pode ser entendido como uma forma de aprendizagem relativa ao autocontrole do aluno, que deve reforçar-se a si próprio no seu engajamento no processo de aprender” (BESSA, 2008, p. 130).

É justamente por essa perspectiva que o reforço de Bruner é diferente da linha behaviorista, para a qual ele é utilizado para modificar um comportamento. O resultado dessa aprendizagem deve ser de alunos independentes, autônomos e construtores não só de um saber próprio e contínuo, mas de seus próprios destinos como indivíduos e seres humanos, conforme completa Lagôa (1994).

Sobre a avaliação nessa tendência pedagógica, Mizukami (1986) garante que não existe um modelo exclusivo a ser seguido:

O que existe é uma teoria do conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino, e uma dessas implicações é a de que a inteligências se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações dos indivíduos (MIZUKAMI, 1996, p. 78).

Assim, como já discutido anteriormente, a proposta de avaliação na abordagem cognitivista pressupõe reproduções livres, com expressões próprias, explicações práticas, considerando principalmente a assimilação e aplicação do conhecimento em situações variadas.

2.1.4.5 Abordagem sociocultural

Na abordagem sociocultural, a avaliação não é individual e isolada, mas vista em conjunto por professores e alunos. Não existem notas, conceitos, exames, mas uma avaliação processual, em que alunos e professores conhecem suas dificuldades e seus progressos. Trata-se da “avaliação da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Para Imbernón (2012), considerando a avaliação na pedagogia Freinet, a avaliação, nessa abordagem, deve estar baseada em um modelo compreensivo, articulada como processo de melhoria de aprendizado. Já para Mizukami (1986), na abordagem sociocultural, a avaliação consiste em uma autoavaliação ou avaliação mútua entre professores e alunos, eliminando qualquer processo formal de provas e exames.

O trabalho educativo se realiza na troca de experiências em torno de uma prática social, em que se dispõem programas previamente estruturados, trabalhos escritos, aulas expositivas, entre outros.

Segundo Luckesi (1990), admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador e educando, no processo de grupo, diante de compromissos assumidos com a prática social, de uma forma autoavaliativa.

2.2 Formação profissional

Uma das qualificações exigidas para o docente universitário lecionar é, sem dúvida, ter uma boa formação profissional, com conhecimentos pedagógicos e específicos da área, que envolvam não apenas os básicos gerais, mas também levam em consideração a experiência no mercado de trabalho.

Vale lembrar que o conhecimento específico não é estático e imutável e como em qualquer área profissional, as mudanças ocorrem concomitantemente, por isso se atualizar no campo de conhecimento é imprescindível também para a carreira docente. “Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbio com especialistas, etc.” (MASETTO, 2012, p. 20).

Para Zabalza (2004, p. 153), os que defendem a formação específica do professor universitário o faz por acreditar que “a formação tem de estar vinculada a cada setor do conhecimento: dar boas aulas em engenharia, por exemplo, não é o mesmo que dar aulas em educação física ou em direito”.

Os professores que se preocupam apenas com o domínio da área específica, geralmente, são médicos renomados, advogados conceituados, engenheiros de grandes obras que optam pela docência paralela à sua atividade de profissionais liberais, por motivos variados, seja para preencher o horário vago, seja para ganhar um salário extra, entre outros. Assim, fica evidente que a qualificação específica para atuar na docência universitária é de extrema importância, porém, para um ensino de qualidade, não é possível considerá-la como único requisito do sucesso. “Não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico” (FERNANDES, 2012, p. 105).

Para esses profissionais, “o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas na área de atuação. Como profissionais em

exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico” (BEHRENS, 2012, p.63).

Sobre esse ponto de vista há que se ficar muito atento, pois nem sempre o repórter da TV Globo é o melhor professor de telejornalismo, já que ensinar não é apenas contar, transmitir ou viver experiências do mercado de trabalho, mas principalmente aprender a pensar e refletir sobre todas as questões que permeiam a prática da profissão. Reproduzir o mercado de trabalho é ensinar tecnicamente ao aluno a pensar.

Diante da necessidade de um professor completo, com habilidade específica mais habilidade pedagógica, é válido considerar o equilíbrio entre elas, nem um tipo de formação exclusiva para questões gerais da docência, nem se fechar em sua própria área de atuação que não se possam enxergar questões maiores sobre a carreira docente.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2004, p. 145).

Às vezes, o professor universitário se preocupa tanto em qualificar-se na área de atuação que acaba se tornando um docente pragmático-utilitário. Não se pode, pois, atrelar um ensino de qualidade com a qualificação específica do docente.

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. O trabalho do professor é um trabalho inteiro, [...] que só pode ser desenvolvido em sua totalidade (AZZI, 2005, p. 41).

O mesmo incômodo é encontrado nas leituras de Balzan (1996) em que o autor discute a necessária capacitação pedagógica do professor universitário para que o conhecimento não se torne algo adquirido e depositado nos alunos por conta de professores especialistas que só conhecem o campo teórico-científico do conteúdo a ser ministrado.

Ter essa consciência para lecionar é também uma postura que se espera da própria instituição de ensino. Gil Villa (1998, p. 42) é categórico ao afirmar “a universidade tem condições de enfrentar os desafios presentes desde que mostre aos professores que eles são educadores e não apenas passadores de um conteúdo técnico. O trabalho é grande, há muitas resistências, mas é um desafio a ser enfrentado”.

As universidades precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação. “A tendência ao *status quo* [por parte dos professores

universitários] é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição” (ZABALZA, 2004, p. 161). Por isso, as políticas de formação devem ser vistas com mais afinco por parte da própria instituição, partindo dela as grandes iniciativas.

Tanto a universidade quanto os professores devem entender que a docência implica em desafios e exigências necessárias, sendo a habilidade vinculada à atividade docente essencial para a qualidade do ensino.

Os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela (BEHRENS, 2012, p. 65).

Gil (1997) também corrobora com a perspectiva de que o professor universitário tenha, além do domínio do conteúdo específico, noções claras sobre a prática pedagógica, por isso, aconselha que os docentes que não possuam tal habilidade e, mesmo os que já conhecem a pedagogia, é sempre válido se atualizarem e se desenvolverem em cursos específicos de formação docente. Diante de tantos apontamentos, é viável olhar para as questões pedagógicas, tão essenciais quanto o teórico-científico, para que desenvolvam profissionais completos, cientes de sua posição enquanto docente universitário.

Tardif (2010, p. 241) critica os cursos de formação de professores que são baseados em conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Ensinam teorias sociológicas, psicológicas, filosofia, entre outras que não apresentam relação alguma com o ofício do professor, com sua realidade cotidiana. “Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés na escola, ou que é ainda pior, que não demonstram interesses pelas realidades escolares e pedagógicas”.

Com essa linha de raciocínio infere-se que é preciso abrir uma lógica disciplinar maior para programas de formação para o ensino, formação profissional de docentes que realmente lidam com a realidade que precisam para evoluir enquanto professores e sujeitos da Educação. Para a quebra dessa fragmentação disciplinar, Tardif (2000) afirma que a tarefa implicaria na criação de equipes de formação pluricategorias (responsáveis de disciplina, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem até o fim nesses cursos de formação. Assim, entende-se que a formação será legítima quando contribuir para o campo de desenvolvimento profissional do professor, tanto no âmbito de trabalho como na melhoria das aprendizagens profissionais.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas (IMBERNÓN, 2004, p. 55).

Já Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores não deve se constituir de cursos, conhecimentos e técnicas cumulativas, mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional.

Alguns poderiam questionar que as funções docente e profissional devem caminhar juntas, porém o desafio do corpo docente é ter a consciência de que seu papel dentro de uma universidade é mesmo a sua atuação enquanto professor. Por isso, a ilusão de que basta ser um bom profissional em sua área de atuação que, conseqüentemente, será um professor de sucesso, não é o que a realidade das próprias universidades brasileiras tem comprovado.

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende) (FERNANDES, 2012, p. 106).

É o que Schulman (1986) reconhece como conhecimento científico-pedagógico, em que o domínio do conteúdo disciplinar é importante, assim como os de cunho pedagógico, e se manifestam na maneira de como o professor vai organizar e gerir suas atividades em sala de aula.

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2004, p. 49).

Uma profissionalização docente resolveria todo esse emaranhado de empecilhos para o sucesso da profissão. Zabalza (2004) também concorda que a docência enquanto profissão requer preparação específica para desempenhar adequadamente suas funções. Essa preocupação é também compartilhada por Vasconcelos (2012) que tenta compreender melhor o perfil do professor universitário sem formação pedagógica, acreditando nos cursos de formação continuada como uma das saídas para resolver tal problema. Como professor de

disciplina Metodologia do Ensino Superior em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, o autor observa que:

Tais cursos foram criados com um caráter peculiar, porque reúnem um elenco obrigatório de disciplinas pedagógicas voltadas para a adequada formação para o exercício do magistério de todos os futuros mestres e doutores, mesmo não havendo exigência legal nesse sentido (VASCONCELOS, 2012, p.86).

A formação permanente do professor permite que se desenvolva um conhecimento profissional capaz de avaliar a necessidade potencial e a qualidade da ação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, proporcionando “competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente” (IMBERNÓN, 2004, p. 69).

Behrens (2012, p. 64) afirma que muitos dos docentes que atuam hoje no ensino de 3º grau nunca tiveram contato algum com a formação pedagógica e, por isso, erros e acertos caracterizam suas caminhadas. “Alguns só se propõe a preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula”.

Como se nota, a maioria dos professores com formação não pedagógica faz do quadro do ensino superior no Brasil ainda ser um desafio quando se refere à profissionalização e formação profissional. Segundo Castanho (2007, p. 66), diversos cursos de Educação continuada vêm procurando suprir essa lacuna, que ainda continua grande. E indaga: “Como deve ser feita a formação pedagógica dos professores?”.

Uma sugestão da autora é que a capacitação comece com cursos minicursos e vá avançando para aqueles de maior tempo de duração, à medida que os professores vão amadurecendo-se sobre os temas e sendo motivados a continuar em frente. “Cursos de quatro horas, de dez horas, de vinte horas são formatos que preparam para outros cursos de caráter mais duradouro” (CASTANHO, 2007, p. 67). Nesse sentido, é comum de que muitos professores “tomem gosto” pela profissão e acabem se decidindo em seguir cursos de mestrado ou doutorado na área da Educação. O importante é que haja sempre programas contínuos para prepara-los com formação pedagógica.

Behrens (2012) faz uma série de questionamentos e alerta para a necessidade de programas de formação continuada a esses professores que não estão preparados para enfrentar uma sala de aula completamente. A ideia é trabalhar com a formação pedagógica do professor universitário não apenas como uma dimensão meramente pedagógica, mas como um sujeito da produção de saberes. Sujeito que produz sobre o que e como ensina. Dessa

forma, há uma articulação entre o epistemológico e o político que sinalizam uma perspectiva de transformação entre conhecimento e formas de ensinar e aprender.

Dentro dessa perspectiva, não há como desvincular a pesquisa como conduta estrutural da prática do ser professor, acreditando que para que ela faça parte das competências dele, ela já tem que fazer parte da formação deste docente. “A formação do professor reflexivo e pesquisador tem o direcionamento de uma prática de sala de aula voltada para a investigação” (LIMA, 2007, p. 58). Com relação a isso, Ludke (2002) alerta para uma posição quase que hegemônica sobre a presença da pesquisa nos planos curriculares de desenvolvimento profissional e formação inicial e continuada de professores.

Por formação continuada, Alarcão (1998) a define como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o docente vai-se adequando às exigências de sua atividade profissional, acreditando ser este o caminho para a construção da profissionalização docente.

[...] a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.[...] os professores estão a assumir a co-construção [sic] e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Fá-lo-ão cada vez mais pelo exercício de sua atividade, mas também pela reflexão sistematizadora e conceptualizadora que sobre ela exercem e pela coerência de discurso e acção [sic] que conseguirem demonstrar (ALARCÃO, 1998, p. 107).

Programas de formação continuada, sérios e sistematizados, desempenham importante papel na revalorização profissional e, sem sombra de dúvidas, reconfigura uma nova profissionalidade no corpo docente que passa a refletir não só sobre a teoria da ciência da Educação, mas também sobre a sua própria prática docente. Nóvoa (1995) afirma que cursos de formação devem contribuir também para a pessoa do professor, a escola como organização assim como para a profissão docente. O autor acredita que a construção da identidade docente passa por três processos essenciais: o primeiro que se refere à produção de vida do professor, o segundo aos aspectos profissionais e o terceiro ao desenvolvimento institucional.

Tudo isso implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos de formação permanente do professor para que gerem conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo. [...] A formação permanente deve oferecer processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana (IMBERNÓN, 2004, p. 70-71).

Assim, a formação continuada deve centrar-se no professor, sendo ele o sujeito e não o objeto de formação. “Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, que insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 117).

Defensores dessa concepção de formação continuada, tendo como o epicentro os próprios professores, acreditam na construção pessoal do sentido e na sistematização do saber enfatizados na teorização da prática educativa, alimentando um diálogo interativo entre os seus pares, entre formandos e formadores, ocasionando um momento de reflexão, debate, troca de experiências e pesquisas que contribuam para a valorização pessoal e profissional do docente. Cunha (2007) contribui nesse sentido ao afirmar que não se trata de um sujeito imaginário, metafísico, mas sim um sujeito real, contextualizado, envolvido com sua existência, responsabilidades e escolhas.

São programas de formação com uma tripla vertente. À vertente pragmática (de acção, de projecto, [sic] de resolução de problemas e inovação), associa-se a vertente participativa (com a protagonização dos formandos) e a da continuidade. É uma formação de tipo reflexivo, construtivo, funcional. Nela, o sujeito encontra um espaço de formação interior, individual, e um espaço de formação social, partilhada (ALARCÃO, 1998, p. 120).

Participar de programas de formação continuada, assim como considerar as competências pedagógicas como quesitos básicos para a docência universitária nada mais é que refletir sobre o significado do saber pedagógico. Na concepção de Azzi (2005), entende-se por saber pedagógico o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação.

Refletir sobre o saber pedagógico é considerar o professor como um ser que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho. Há de se levar em conta que o saber pedagógico é diferente de conhecimento pedagógico no sentido de que o professor, muitas vezes visto apenas como um executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino, por isso, suas experiências refletidas são consideradas saberes.

Da diferenciação entre saber e conhecimento [pedagógico] emerge a importância do saber pedagógico – enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência – como elemento que contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise um ensino de qualidade (AZZI, 2005, p. 51).

É difícil ao professor refletir sobre o trabalho docente sem que seja com outros professores e/ou colegas. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e também uma coletivização de sua prática. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a proposta coletiva e institucional, assumida pelo corpo docente em conjunto, tem maiores possibilidades de dar certo e produzir mudanças significativas no campo da profissionalização docente, diferente se tal proposta fosse pensada apenas no individual.

Entende, também, que a formação, é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2012, p. 32).

Assim, Azzi (2005) considera como professor qualificado para o exercício da docência aquele que possui conhecimento e o saber pedagógico deixando claro seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Essa é a verdadeira formação profissional que deveria ser pensada e praticada pelos docentes universitários. Para isso, é necessário considerar a prática social como ponto de partida e de chegada, possibilitando uma reconfiguração dos saberes na formação dos professores. Segundo Pimenta (2012), o intuito da formação pedagógica não é refletir sobre o que vai-se fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Somente dessa forma se produz o verdadeiro saber pedagógico, na ação.

Na opinião de Cunha (2007), a prática vem sendo valorizada cada vez mais como espaço de construção de saberes, pois é exatamente ela que torna a experiência um ponto de reflexão e amadurecimento do docente universitário. Opinião também compartilhada por Pimenta (2012, p. 29): “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. É assim que os professores constituem a teorização da prática docente e evoluem enquanto sujeitos e professores universitários, exclusivamente por meio da reflexão sobre o saber pedagógico.

Segundo Zeichner (1993), essa concepção de docência centrada na reflexão ultrapassa o nível de mediação instrumental e psicológica para um nível de práxis, a práxis social, que transforma a realidade, que reflete na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento gerado na ação de modo coletivo e contextualizado. Assim, os saberes pedagógicos colaboram com a prática, principalmente a partir dos problemas que ela coloca, deixando

indissociável a relação prática-teoria-prática dentro da evolução da profissão. É o que Schon (2000) chama de professor reflexivo.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores (PIMENTA, 2012, p. 35).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), esse “deixar-se conhecer” é uma tarefa muito difícil a ser superada pelo professor universitário que está acostumado a desenvolver atividades como planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual. A ideia agora é superar essa forma de atuação na vivência em grupo, por troca de experiências, refletindo coletivamente sobre o que se faz. Professor reflexivo sobre sua própria prática, opondo-se totalmente à ideia de racionalidade técnica que marcou o trabalho e formação de professores até então. A proposta agora é fazer uma formação contínua, permanente, em que a reflexão é o que move todo o sistema que se torna vulnerável a cada novo momento. Nada acabado, estático, pronto, pelo contrário, tudo em constante mudança, transformação.

Essa prática reflexiva transcende a racionalidade técnica que reduz a ação educativa a um exercício de solução de problemas e tenta explicá-la pela utilização metódica de resultados de investigação. O professor, nessa visão, é um técnico que domina o conhecimento científico produzido por outros ou o aceita e o utiliza às vezes acriticamente – como norma de ação. Entretanto a redução da prática a questões meramente instrumentais não se sustenta face à [sic] complexidade das situações concretas, pois todas elas exigem, para ser solucionadas, uma reflexão prévia decorrente de observação e diagnóstico (GRILLO, 2000, p. 77).

Entende-se por professor reflexivo aquele “docente que é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como fonte do saber” (FACCI, 2004, p. 42), sendo que é a partir desse saber que se constrói o verdadeiro saber profissional. Valorizar a prática docente em momentos de reflexão sobre ela é também um momento de construção de conhecimento por parte desse professor.

A questão tem sido objeto de reflexão entre pesquisadores. Cunha (1989) aponta para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção de conhecimento. Já Fernandes (2012, p.107) colabora com a reflexão de que não há como separar o ato de ensinar com o ato de produzir conhecimento. “A concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se

aprende com aquilo que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar”.

Portanto, infere-se que a prática pedagógica deve ser pensada na perspectiva de outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado, produzindo conhecimento, ciência, recriando novas práticas docentes em um novo contexto histórico.

Assim, a prática não fica reduzida à comprovação da teoria ou à sua execução normativa, a prática faz a sustentação e a possibilidade de recriação da teoria. Esse trânsito prática/teoria/prática, no território do ensino universitário, requer a pesquisa como princípio educativo – a dúvida – para questionar o conhecimento sistematizado – oficialmente institucionalizado – no enfrentamento com a leitura da realidade, na superação da extensão como atividade existencial e lócus isolado do ensino e da pesquisa (FERNANDES, 2012, p. 109).

O professor precisa ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, agindo de forma reflexiva no ambiente acadêmico. O conhecimento profissional não se resulta apenas do conhecimento oriundo de conteúdos específicos e didático-pedagógicos, mas também da própria vivência empírica do professor.

Nessa conjuntura foge-se da ideia tradicional de que o saber é produzido fora da prática de sala de aula, simplesmente em pesquisas puras, em que sua relação com a prática só poderia ser de aplicação. É necessário que os professores passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento produzindo novas formas de pesquisa universitária, em que eles deixam de ser meras cobaias e se tornem colaboradores e até copesquisadores.

No esforço de interpretar a atividade docente, o professor vai produzindo uma teoria original e organizando um corpo específico de conhecimentos – o conhecimento prático-profissional. Este designa um tipo particular de informações e aprendizagens oriundos da vivência de situações reais (GRILLO, 2000, p. 75).

O importante é que “essa perspectiva visa produzir pesquisas não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2010, p. 239). O objetivo é fazer com que esses professores se apropriem de tais pesquisas para a reconstrução de suas próprias práticas em um diálogo constante entre fazer, produzir, aprender e ensinar, momentos únicos de construção de conhecimentos.

Ao afirmar que o professor constrói um conhecimento prático e contribui para a sistematização de novos conhecimentos, acredita-se na crença da autonomia intelectual do docente, capaz de pensar e promover mudanças. “Estamos visualizando uma nova prática,

alicerçada na participação reflexiva do docente e na autoconscientização dos sujeitos da educação” (GRILLO, 2000, p. 76).

Facci (2004) faz uma revisão de literatura sobre a questão do professor reflexivo e propõe que sejam consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a narrativa (baseada em Schon), a crítica (de Zeichner) e cognitivista (de Shulman). Para Grillo (2000), a reflexão sobre a prática pedagógica narrativa não é nova e tem suas origens remotas em Dewey, precursor de uma pedagogia reflexiva que reconhece a produção de conhecimento baseados em experiências de interação e transição de situações reais e concretas. A reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas (GRILLO, 2000, p. 77).

Para explicar a construção do conhecimento prático, Schon (2000) analisa o pensamento sob três conceitos distintos, sendo o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação é o saber fazer, fruto da experiência, já a reflexão sobre a ação é quando o professor reflete sobre as próprias ações, descrevendo-as, explicando-as, ou seja, desenvolvendo a reflexão, é parar para pensar e reorganizar o próprio pensamento.

Quando a reflexão se aprofunda na busca de significados para decisões tomadas à luz de teorias, o professor realiza a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Esta sempre tem uma dimensão retrospectiva, por dirigir um novo olhar sobre a situação problemática em seu contexto, sobre a sua própria prática e sobre a reflexão realizada, e uma dimensão prospectiva, no sentido de compreensão e reconstrução de uma nova teoria (GRILLO, 2000, p. 79).

Já na abordagem crítica, Zeichner (1993) apresenta limites da teoria de Schon (2000). Ele parte da ideia de que seguindo a concepção de Schon, os professores realizam, individualmente, práticas reflexivas de forma reducionista, por isso, buscam alterar apenas suas práticas. O autor entende o professor como investigador. Ele utiliza a pesquisa ação em seus programas de formação de professores, sendo que o conhecimento não é propriedade exclusiva de pesquisadores e acadêmicos, pois os professores participam, ativamente, desse processo e seus trabalhos são publicados, divulgados, compartilhando conhecimento. Dessa forma, não é somente “dar voz” aos professores, mas é preciso que eles reflitam em que condições políticas, sociais e econômicas desenvolvem suas profissões, entendendo de vez o processo de formação profissional.

A terceira corrente de professor reflexivo diz respeito à abordagem cognitivista cujo principal teórico é Shulman (1986). Para ele, os professores precisam de três tipos de conhecimento: conteúdo (específico da disciplina a ser ensinada), pedagógico do conteúdo (relacionado à capacidade de lecionar) e curricular (estruturação e organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais). Assim, ainda que sejam concepções diferentes, todas caminham em uma mesma direção: é a partir de uma prática reflexiva que se pode construir a base de um conhecimento profissional sério que envolva a prática docente do professor universitário.

Os estudos sobre o professor reflexivo têm em comum a oposição à racionalidade técnica e o fato de colocarem o professor no epicentro dos debates sobre educação. “Os professores são encarados como “ativos” no processo pedagógico, tendo possibilidade de guiar suas próprias práticas e ter seus saberes valorizados” (FACCI, 2004, p. 62).

A prática reflexiva é importante e não pode ser banalizada, reduzida a um modismo, lembrando que a obsessão pela reflexão não pode ser prejudicial como a obsessão pelo conteúdo, pela técnica. “O que tem acontecido com o conceito de professor reflexivo é um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Assim, o conceito de professor reflexivo é algo profundo, que valoriza a construção do conhecimento a partir do indivíduo que aprende, sendo contrário à racionalidade técnica que defende a transmissão autoritária do conhecimento. É preciso ter cuidado, porém, para que a valorização da prática não seja absorvida como uma nova fase desse tecnicismo.

Tal consentimento enfatiza a teoria reflexiva voltada para a formação do professor, enfocando o “como” aprender, ao invés de “o que” e “por que” aprender. Refletir sobre a própria prática pedagógica como construção do conhecimento coletivo é colocar o professor no centro das discussões.

Tais reflexões procuram ampliar e apontar caminhos possíveis para a formação profissional de docentes universitários que se encontram nas universidades brasileiras atualmente. Formação baseada em programas de contínua reflexão sobre a própria prática docente. É por meio deles que o professor de 3º grau evolui enquanto profissional e pessoal, sendo completo em todos os sentidos, com boa formação específica, pedagógica e um excelente pesquisador-reflexivo sobre o seu dia a dia em sala de aula.

Assim, a transformação acontece, o ensino melhora e a qualidade profissional é garantida. Só assim é possível ver uma universidade em que professores universitários

reconhecem sua profissão, fazendo valer o “é formando que se pode formar”, sem rodeios, desculpas ou ignorância.

2.3 Saberes docentes

O conceito de profissionalização docente tem avançado muito nos últimos tempos, principalmente no que diz respeito às questões sobre uma prática consciente e reflexiva. Refletir sobre a própria formação, a ação em sala de aula assim como questões de ensino e aprendizagem é, sem sombra de dúvidas, pensar sobre os saberes necessários para a constituição do docente universitário por completo. São esses saberes que os professores mobilizam diariamente nas escolas, em salas de aula, a fim de realizar concretamente suas diversas tarefas profissionais.

O referencial para a formação de professores nos dias de hoje reconhece que o docente é um profissional engajado em atuar com e nas relações humanas, sendo o gestor da própria sala de aula com muita responsabilidade. É tarefa do professor o confronto com situações complexas e singulares cuja solução nem sempre é apresentada a priori, mas que requer soluções imediatas. Assim, o professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individualmente ou coletivamente, com intuito de resolver com lisura e responsabilidade sua verdadeira função enquanto docente.

Os saberes docentes são aqueles que perpassam sobre a atividade de lecionar como um todo, envolvendo o pensar sobre conteúdos específicos, pedagógicos e até sobre a própria ação docente, a própria experiência em sala de aula.

Autores como Cunha (2007); Tardif (2010); Masetto (2012); Pimenta (2012) têm-se debruçado nos estudos sobre o campo dos saberes docentes com o intuito de contribuir e avançar ainda mais sobre o tema. Assim como Tardif, Lessard e Lahye (1991), quando afirmam que os saberes se apresentam em: saber das disciplinas (procedentes das matérias específicas), saber curricular (sobre o programa escolar), saber da experiência (oriundos da prática profissional individual e socialização no trabalho) e saber com origem na formação profissional (aqueles que são adquiridos nas instituições de ensino pela formação de professores).

Gauthier (1998) entra na discussão para realçar que o saber ensinar demanda a mobilização e articulação de diferentes saberes para atender às exigências e peculiaridades da aula. Tais conhecimentos e saberes devem ser dinâmicos e completos. São essas variedades de saberes que Shulman (1986) denomina de base do conhecimento para ensinar, sendo um

conjunto de conhecimentos, destrezas, compreensão, tecnologia, ética e disposição para desenvolver esse trabalho docente.

Tardif (2010) avança discorrendo que os saberes docentes são plurais, no sentido de ser diversificado; temporais, no sentido da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo da vida pessoal e profissional; heterogêneos, no sentido de que a própria experiência dos professores não é igual; e localizados por um padrão de normas relativas à profissão docente.

A prática pedagógica na docência universitária, nesta acepção, efetiva-se integrando os diferentes conhecimentos, de uma cultura geral e de uma cultura específica à profissão docente. Ou seja, a articulação entre diferentes conhecimentos é essencial no desenvolvimento da ação docente (BRITO, 2011, p. 149).

Para tal compreensão, é importante lembrar que informação, conhecimento e saber são conceitos distintos e bem explicados por Pimenta (2012) em que a informação é de ordem social e está exterior ao sujeito, o conhecimento é de ordem pessoal e está integrado ao sujeito, já o saber está situado entre os dois polos é a interface de ambos.

Conhecer não se reduz a se informar, não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informação na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos [sic] que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2012, p. 24).

Assim, o saber é algo construído pela união de informações vindas da parte externa do sujeito assim como, também, de experiências pessoais, sendo construído ao longo da carreira e se modificam conforme surgem novos e novos saberes, em uma eterna (re)constituição. Por isso, não são estáticos, evoluem com o tempo e com as mudanças sociais.

Tardif (2000) completa ainda que os conhecimentos profissionais dos professores exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exige reflexão e discernimento para que se possa compreender o problema, organizar e esclarecê-lo.

Os saberes docentes são evolutivos e progressivos, por isso, necessitam constantemente de uma formação contínua e continuada.

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 7).

O saber docente é ainda um saber social, comum a um mesmo grupo de professores que partilham das mesmas condições de trabalho e de uma mesma formação. Pode-se considerar como um saber social porque:

[...] é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis entre os quais programas, matérias a ser [sic] ensinadas, regras do estabelecimento, etc. desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho (TARDIF, 2010, p.12).

Ainda segundo o autor, o saber é social já que sua posse e utilização garantem a legitimidade e orienta sua definição, ou seja, o professor nunca decide sozinho seu próprio saber profissional, esse saber é produzido socialmente, entre o grupo de professores. É um saber que se relaciona entre alunos e professores, não está fechado nem isolado, há sempre uma relação com o outro. Dessa forma, percebe-se que os saberes são constituídos ao longo do tempo, durante a carreira profissional do professor, dependendo de várias fontes do conhecimento e meios que proporcione sua evolução no ambiente de trabalho. São produzidos coletivamente, pela inserção de indivíduos na sociedade, em uma relação com o outro.

Por isso, o saber docente vem da relação com o outro, da experiência de viver em grupo, com outros professores ou outros alunos. Sendo assim, acumulam-se outros saberes oriundos dessa própria convivência. Tardif (2010), em outra passagem no livro ressalta esta questão:

A experiência [...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim a seus professores rever os seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído na prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 52).

Como se nota, os saberes necessários aos docentes que servem de base ao ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos de conhecimento específico

apenas, eles abrangem uma diversidade de questões que estão relacionadas ao próprio trabalho docente, com as questões sociais que permeiam o trabalho do professor e com o próprio ambiente organizacional da escola.

Os saberes dos professores são frutos de suas rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É o que denominamos de sobrevivência profissional” (TARDIF, 2000, p. 14). Sendo esse um dos motivos pelo qual o autor considera os saberes docentes como temporais, além do que, esse conhecimento é também oriundo da própria história de vida dos professores e suas histórias de via escolar.

A experiência, nesse aspecto, constitui fonte de um saber contextualizado e útil, contudo, é importante deixar claro que:

Perceber, pois, o significado da experiência e dos saberes que nela emergem no desenvolvimento das ações docentes não representa, contudo, a supervalorização do fazer ou da prática pedagógica. Representa, todavia, reconhecer que o professor, neste caso específico do ensino superior, produz em suas experiências solitárias, na sala de aula, um saber prático que alicerça sua ação docente (BRITO, 2011, p. 150).

Diante de tantas transformações, os saberes docentes mostram-se em mudanças constantes relacionadas ao trabalho do professor universitário, seja pelos novos conteúdos específicos, seja pelo tempo de carreira, seja pela experiência em sala de aula, seja pelo conteúdo pedagógico. Tudo isso são os grandes aliados de um ensino de qualidade, em que os professores se reconstróem a cada dia, com novas competências, novos desafios, ou quem sabe, novos saberes.

De acordo com Tardif (2010), é por meio dos saberes construídos cotidianamente que a prática pedagógica se fortalece, auxiliando o professor no desempenho da docência. Assim, a construção do saber docente é algo guiado pelo cotidiano, levando o professor a refletir sobre situações que vivencia em sala de aula e delas se apropriam para refazer e repensar seu fazer pedagógico.

Os professores podem pesquisar e refletir sobre suas próprias práticas, mas podem também ultrapassar os limites da sala e da escola e projetar suas reflexões e pesquisas para a sociedade, de forma geral. Esta perspectiva de formação de professores centrada na investigação encoraja o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas (LUDKE, 1995, p. 119).

Outra preocupação quando se refere aos saberes docentes diz respeito aos saberes pedagógicos, dando destaque para o saber transmitir conhecimentos com ênfase na formação

profissional do aluno. A própria universidade é vista como local marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas sob seus objetivos educacionais.

É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam (MASETTO, 2012, p. 14).

Tais características apontam para uma formação de alunos/profissionais nos cursos de graduação e uma prática docente focada nesse aspecto, sendo o desenvolvimento de certas habilidades essenciais para alcançar o objetivo pretendido, são elas: desenvolvimento na área do conhecimento, desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento de atitudes de valores.

Valores como democracia, participação em sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e no espaço de sua civilização com conceitos que devem ser aprendidos em nossas universidades, no intuito de fazer de nossos alunos cidadãos do mundo, preocupados verdadeiramente com a sua formação profissional.

Cunha (2012) também critica essa forma tradicional de ensino, em que durante muito tempo perdurou a noção positivista do conhecimento, na qual a forma linear de conduzir o currículo era dominada do geral para o particular, do teórico para o prático, em que primeiro se aprendia a teoria e depois treinava com a prática. Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno é indissociar o ensino da pesquisa e fazê-lo pensar sobre a sua atividade profissional e não apenas reduzi-la a técnica.

Essa reflexão nos faz examinar a lógica tradicional dos currículos, em que a prática é colocada no ápice dos cursos (estágios), em que parece não haver espaço para uma aprendizagem de ensino com pesquisa [...] o estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida (CUNHA, 2012, p. 32).

Assim, deixa de aprender a pensar sobre os problemas do seu dia a dia de profissão e, é tarefa do professor, contribuir para um ensino voltado também às questões de formação profissional do aluno, fazendo com que ele entenda e aprenda a solucionar, por meio da prática-reflexão-prática, os desafios que venha a surgir. A tal interdisciplinaridade começa pela própria formação do professor.

O professor que tem o perfil de pesquisa apresenta uma formação apoiada numa perspectiva pedagógica e epistemológica em que modifica sua posição frente ao mundo e,

consequentemente, sua prática educativa. Como lembra Silva (1990), o professor pesquisador rompe com uma proposta pronta e acabada e assume a posição de construir o ensino no processo de participação de todos.

O que aconselha Tardif (2010) não é que se esvazie a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas que se tenha abertura maior para a lógica de formação profissional, que reconheça o aluno enquanto sujeito do conhecimento e não apenas como espírito virgem que receba informações procedimentais.

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2010, p. 241).

Para uma formação profissional completa, parte do professor a responsabilidade de ensinar um currículo completo e conexo com outras disciplinas, fazendo do processo de ensino e aprendizagem algo envolvente e único, conforme o próprio curso de formação de professores propõe. Trata-se das relações interdisciplinares como processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover o pensamento crítico, a criatividade, com a capacidade de resolver problemas pensando no todo, no conjunto das partes e não apenas em facetas isoladas. Isso só é possível quando o professor atua no curso de forma interdisciplinar, pensando não apenas na sua disciplina, mas no curso como um todo, na formação profissional do aluno por completo.

De acordo com Torres (2011), no início, a racionalização e o cientificismo foram fortemente influenciadores de concepção de Educação. Havia apenas a estrutura recortada dos conhecimentos, em que os alunos aprendiam sem realizar articulações reflexivas entre as diversas áreas do saber e a realidade cotidiana. Segundo o mesmo autor “o processo de ensino e aprendizagem dentro dessa lógica traduzia-se em uma experiência acumulativa com significados descontextualizados” (2011, p. 224).

Há de se pensar que:

A questão pedagógico-curricular, por isso, é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. Ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar

para a autonomia e a independência intelectual e social (CUNHA, 2012, p. 34).

Assim, a educação faz parte de um processo de humanização, com a finalidade de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório focado principalmente no trabalho de professores e alunos. Pimenta (2012, p. 25), também acredita que a educação escolar só pode contribuir com o processo de humanização se professores e alunos optarem “pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora”.

É o que Masetto (2012) chama de trabalho em equipe para uma aprendizagem de atitudes e valores, que pensem na educação como um momento de construção de conhecimento coletivo, com cooperação e solidariedade de todos. O trabalho coletivo e interdisciplinar envolve a todos por um mesmo ideal: a aprendizagem do aluno por inteiro.

Para atingir tal objetivo, Tardif (2000, p.14) alerta que os saberes dos professores precisam ser plurais e heterogêneos, no sentido de não formar um repertório de ensino unificado, em torno de uma única disciplina, mas a utilização de muitas teorias, concepções e técnicas. “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.”

Obviamente que a inserção da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos leva a transformação de uma pedagogia tradicional para um novo modo de ensinar e, conseqüentemente, um novo tipo de formação de professores. Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 2011, p. 49).

De acordo com Gadotti (1993), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas, indo além da mera integração de conteúdos. É preciso uma postura consciente por parte do educador, um compromisso profissional enquanto atividade docente que desenvolve, pensando em questões teóricas, práticas e éticas, formando alunos para a vida e não apenas transmitindo conhecimentos cristalizados.

A interdisciplinaridade, enquanto saber docente, corresponde a uma nova consciência da realidade, um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca e integração entre diferentes áreas do conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas.

Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LUCK, 2001, p. 64).

Deve-se formar alunos preparados não apenas para o mercado de trabalho, oferecendo uma boa base para a formação profissional, mas também formar para a realidade cotidiana de que enfrentarão em qualquer local que estejam inseridos. Nesse prisma, lecionar também pode ir além de questões de interdisciplinaridade, saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino também faz parte do papel de um professor consciente de sua prática.

Ensinar o aluno a pensar a matéria disciplinar relacionando-a com a teoria e a prática, é fazê-lo pensar sobre a realidade de uma maneira completa, sem fragmentar o ensino. Azzi (2005, p. 66) mostra que o trabalho docente é muito mais que “polarizar as funções de concepção e execução, é buscar na dicotomia formal, a unidade real”. O professor tem de ensinar o conteúdo imerso na vida cotidiana do aluno e não apenas reproduzir teorias descontextualizadas da prática profissional. Saber refletir sobre essas questões é, com certeza, reconhecer a importância do saber docente pedagógico para a profissão.

Santos (2011) também reconhece que muitos docentes trabalham desvinculando os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos acreditando que para serem bons profissionais precisam de um profundo conhecimento teórico apenas. Prova disso é o excessivo número de profissionais que não sabem lidar com os alunos, não conhecem as questões pedagógicas e, portanto, não estão preparados para enfrentar uma sala de aula. Ensinam teorias cristalizadas e não conseguem relacioná-las com as atividades do dia a dia dos próprios alunos, tornando as aulas cansativas, desmotivadoras e até “desnecessárias” na mentalidade do aluno.

Segundo Veiga (1996), o desenvolvimento da unidade da teoria e da prática nasce, pois, na especificidade da própria ação pedagógica, como estratégia do trabalho docente.

A correta unidade dessa relação exige uma prática pedagógica histórico-crítica, visando garantir ao educando atividades cognitivas e atividades práticas, que proporcione os meios de assimilação crítica do conhecimento científico e da realidade objetiva (VEIGA, 1996, p. 40).

Assim, a prática pedagógica torna-se um movimento dialético. De um lado, procura informar e fazer com que os educandos apreendam criticamente o saber sistematizado pelos currículos escolares; de outro, o professor parte de um dinamismo que busca confrontar o

saber sistematizado em suas conexões com a realidade concreta. Atingir tal objetivo não é uma tarefa fácil por parte do professor, pelo contrário, constitui-se de um complexo desafio político e didático. Veiga (1996) ainda afirma que não se trata apenas de unidades justapostas, mas com funções de caráter político, educativo e científico.

O efeito político e educativo de uma didática escolar assim concebida extrapola o simples desenvolvimento de mecanismos didáticos internos ao currículo escolar, uma vez que transforma a prática pedagógica num trabalho político-pedagógico-científico, sem perder de vista o horizonte da educação escolarizada comprometida com uma nova ação didática e uma nova ordem social (VEIGA, 1996, p. 43).

Uma das formas de se refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino é proporcionada aos alunos no estágio supervisionado. Obviamente que, ao contrário do que é apresentada hoje (fazer da prática algo desconexo da teoria), a proposta seria trabalhar a reflexão da teoria na prática e a partir da prática pensar sobre a teoria, numa tríade pacífica de prática-teoria-prática.

Cunha (2012, p. 30) explica que a ideia que se sustenta é a de que primeiro o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade, como se a prática fosse a comprovação da teoria. “Além disso, trabalha-se com o conhecimento passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro”.

O que se propõe é uma reflexão crítica sobre a relação teoria/prática, buscando ações educativas mais comprometidas com a construção de uma escola adequada e democrática.

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado no processo de ensino e aprendizagem, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas (PICONEZ, 1991, p. 16).

Para que se possa atingir tal objetivo, é preciso que o professor tenha consciência da importância de se refletir sobre a relação teoria/prática em seus próprios cursos de formação. Gauthier (1998) alerta que são nesses cursos que se concebe, aos professores, espaço para a mobilização de vários saberes, incluindo a reflexão sobre a própria profissão, interligando teoria e a prática de sala de aula.

Para Freire (2011), a relação teoria-prática é indissociável, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática, “ativismo”. Giroux (1997) corrobora com Freire ao afirmar que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao alcance do

professor para que se compreenda, de maneira crítica, o tipo de práxis necessária para a prática docente.

Dessa forma, compreende-se então que o professor só saberá refletir sobre a relação teoria e prática criticamente se rumar a uma nova práxis para o exercício da docência. Uma ação transformadora que renova tanto na teoria quanto na prática, de forma consciente e crítica, ciclicamente, aliando as duas vertentes para um ensino eficaz.

Gamboa (2003) acredita em uma concepção dialética que concebe a relação entre teoria e prática, não como um ajuste entre uma e outra, mas como tensão, conflito entre elas. Não é possível conceber a teoria dissociada da prática.

Nesse sentido, não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria, não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (GAMBOA, 2003, p. 125).

É possível que a procura de sentido para tal questão venha de Arroyo (2000) quando propõe tentativas de abrir conteúdos fechados (apenas teóricos) para encontrar, explorar e pesquisar suas conexões com saberes abertos (vivenciados na prática do aluno).

Aprender, por exemplo, o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, a conduta, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a ser disciplinados em disciplinas (ARROYO, 2000, p. 75).

O aprendizado dessas capacidades “abertas” tem sido considerado como a base da civilização, do desenvolvimento. Além da teoria, aplicá-lo à vida humana, de forma com que o professor se atente para essa importância, faz desse aprendizado mais seguro, eficiente e de competência aberta.

Outra questão que deve ser abordada quando se refere aos saberes docentes é o método de apresentação do conhecimento de forma didática pelo professor. A resistência para os saberes pedagógicos é mais acentuada em professores que apresentam formação inicial em cursos de bacharelado e não conhecem as disciplinas pedagógicas ou nunca tiveram contato com elas. A maioria desses profissionais apresentam, muitas vezes, o conhecimento técnico

do conteúdo de ensino e a didática para transmissão do conteúdo é feita aleatoriamente, por meio de métodos.

Essa preocupação é abordada por Foresti e Pereira (2012) quando discutem a tarefa de ministrar disciplinas de Pedagogia e Didática nas aulas de pós-graduação da área da saúde. Segundo os autores, nas primeiras interações com os alunos ficou claro que a tendência da discussão sobre métodos de ensino se restringiria a aspectos técnicos. O desafio era ultrapassar o debate sobre questões técnicas para alcançar metodologias e modelos comunicacionais atingindo profundos sentidos filosóficos e sociais. “As concepções de conhecimento, que estão por trás do discurso pedagógico e de suas práticas, são decisivas para a organização e o balizamento dos elementos educacionais que constroem e constituem o cotidiano das universidades” (FORESTINI; PEREIRA, 2012, p. 770).

O mesmo pensamento é compartilhado por Cunha (2012, p. 36). Ele admite que mais importante que o conteúdo que se ensina é a forma como se transmite o conhecimento. “É nesse movimento de transmissão que vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos”. Ou seja, a forma como ensinar diz muito não apenas da prática docente do professor, como interfere absolutamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Por isso, é preciso que o professor reconheça a importância dos conhecimentos pedagógicos, transmitindo, no sentido puro da palavra, o conteúdo de forma não aleatória, organizado e muito bem planejado. Só assim se consegue uma boa aprendizagem.

Ensinar de forma didática não é apenas empregar o conhecimento pelo conhecimento, mas procurar aplicar os seus próprios princípios à finalidade concreta que é a instituição educativa. Saber apresentar o conteúdo de forma didática é ser um facilitador da aprendizagem, por meio do diálogo com os alunos, de forma horizontal, sendo o mediador do conhecimento, canalizando as informações necessárias aos educandos e conhecendo suas realidades.

Assim, lecionar com didática é conhecer os saberes pedagógicos e se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem dos próprios alunos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação de atividade educativa. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, freqüentemente [sic], é até mesmo bastante difícil distingui-los) na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõe, afim [sic] de legitimá-las cientificamente (TARDIF, 2010, p. 37).

Também faz parte do papel enquanto professores transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana do aluno. Não basta apenas transmitirem informações, o papel da escola é muito maior que isso, é o de formar cidadãos prontos para encarar a realidade do mundo.

Conhecer não é apenas se informar, é expor-se às informações para adquiri-las e a partir delas buscar o verdadeiro conhecimento. “Parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar... que é proceder à mediação entre sociedade da informação e os alunos, possibilitando-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem sabedoria para a vida, na construção do ser humano” (PIMENTA, 2012, p. 24).

Dessa forma, a educação é um processo de humanização, é transformar o conhecimento em algo útil para a vida cotidiana, deixando de ser apenas indivíduos “tábuas rasas”. Como o mesmo autor alerta, educar na escola significa elevar o aluno ao nível civilizatório para assim atuarem e melhorarem a própria sociedade.

Amaral (2012, p.145) também participa da discussão sobre o depósito despreparado de informações sobre os alunos e afirma que o que se espera de um professor universitário, além da preocupação com a pesquisa, é que se fique atento para o conhecimento que deve ser utilizado em harmonia com a própria sociedade onde o aluno vive. “Além da orientação para a pesquisa, é importante também que o professor seja capaz de auxiliar os alunos na transformação das informações em conhecimento”.

Essa também é a preocupação de Masetto (2012) quando discorre que os cursos do ensino superior precisam, mais que urgentemente, de noções e valores como democracia e participação em sociedade. É preciso que os alunos aprendam para a vida e não apenas conteúdos disciplinares fechados.

Valores como democracia, participação em sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos de ensino superior (MASETTO, 2012, p. 16).

Tal pensamento é motivo de reflexão também nas obras de Freire (2011). Ele acredita que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice-versa deve acontecer num processo de ensino e aprendizagem que gire em torno da concepção de educação progressista, em que todos se unem na essência da Educação como prática de liberdade.

Tanto professor quanto aluno se abrem a novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguidos das diferenças culturais de cada um.

Tal proposta pedagógica se faz necessária à Educação nos dias de hoje, como forma de construção da autonomia dos educandos, valorizando e respeitando suas culturas e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade.

Ensinar, para Freire (2011), vai além de conteúdos e métodos rigorosos depositados nos educandos, mais que isso, o professor utiliza-se do cotidiano do próprio aluno para caracterizar sua prática docente.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Aí radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas (FREIRE, 2011, p. 67).

O papel do professor é ajudar o aluno a construir, reconstruir, constatar para mudar. Por isso, a prática educativa demanda a existência de sujeitos, ora ensinando, ora aprendendo, tendo como desafio a tarefa de contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua própria formação.

A investigação que o professor realiza paralela a sua ação docente é um importante instrumento de mediação do conhecimento em sala de aula, sendo capaz de interagir com os sujeitos, conhecendo o espaço e a condição social de cada um.

Imerso num campo de complexidade, a prática pedagógica não pode ser concebida como algo desligado da realidade do aluno. Assim, é importante que os professores construam os saberes da docência a partir da interação com a realidade dos sujeitos que vivenciam o processo. Sem este conhecimento dificilmente podem contribuir com a elevação do nível da qualidade do aprendizado e auxiliá-lo a desenvolver habilidades (SANTOS, 2011, p. 322).

Assim, discutir saberes docentes é adentrar-se também no campo da formação de professores, para que se possa entender e ver de perto o que realmente os professores do ensino superior têm aprendido e até ser possível reavaliar quais realmente os saberes importantes para a constituição da docência.

É a partir de sua trajetória enquanto profissional da área da educação que o professor constrói e reconstrói seus saberes, desconsiderando apenas conceitos teóricos prontos a serem transmitidos e passando a considerar as próprias práticas docentes como geradoras de conhecimento científico.

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação de professores compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (MELO, 2012, p. 38-39).

Apenas dessa maneira será possível defender uma verdadeira profissionalização docente em que os conhecimentos dos professores devem ser construídos a partir das necessidades postas também pelo real, superando esquemas concebidos a priori pelas ciências da educação. Pois, por meio da teoria, os professores encontram instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas.

Para que se tenha uma profissão docente reconhecida e bem estruturada é preciso que o professor seja um profissional em constante atualização, para que seus saberes sejam constantemente revistos e reformulados. Assim, teremos saberes teóricos, pedagógicos, experienciais e profissionais se contrastando em busca de novos conhecimentos, novos saberes, que fazem esse profissional apto verdadeiramente à docência.

Após percorrer os elementos pedagógicos educacionais com ênfase nas tendências pedagógicas, formação e profissionalização do professor universitário e seus saberes, direciona-se agora em traçar um caminho metodológico a ser seguido, conforme detalhado a seguir.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA:

delineando a pesquisa empírica

Nos capítulos anteriores, foram discutidas questões teóricas sobre a Docência Universitária, em especial a do jornalista-docente. Igualmente foram apresentadas e discutidas as categorias em estudo – Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes. Objetivando associar os capítulos teóricos à pesquisa de campo realizada, este capítulo tem a intenção de apresentar a trajetória percorrida para este estudo. Reforça-se que essa investigação é um desdobramento de uma pesquisa maior, vinculada ao *Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas*, do qual a pesquisadora é membro integrante.

3.1 A importância da pesquisa em Educação

Este estudo está inserido no âmbito da pesquisa em Educação, por isso, antes de delineá-la é importante situá-la nesse universo. De acordo com André (2001), nos últimos 20 anos, ao mesmo tempo em que se observa um aumento das pesquisas na área de Educação no Brasil, devido principalmente à expansão da pós-graduação, observam-se muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Os temas ampliaram-se e se diversificaram, assim como também os enfoques dado às pesquisas também sofreram alterações consideráveis, principalmente nos anos 1980 e 1990. As abordagens metodológicas também tomaram novos rumos.

Ganham forças os estudos chamados de qualitativos, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (ANDRÉ, 2001, p. 54).

De acordo com a pesquisadora, até as décadas de 1960 e 1970, o interesse das pesquisas em Educação era focado em situações controladas de experimentação, do tipo laboratório. A partir das décadas de 1980 e 1990, dá-se maior atenção a situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula.

Surge a rica controvérsia sobre os limites do positivismo devido a seu reducionismo quantitativo e à exclusão da subjetividade na sua pretensão de rigor matemático e de objetividade, contido na receita de tratar os fenômenos sociais e humanos como se fossem objetos físicos. Daí a necessidade de alternativas metodológicas e essa pretendida física social de “matematizar” os atos humanos e sociais (GAMBOA, 2003, p. 394).

Até então, o pesquisador era um sujeito de fora, nos últimos dez anos percebe-se uma inversão no modo de investigar. Há uma grande valorização do *olhar de dentro*, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a própria experiência do pesquisador. É o que se aplicou nesta pesquisa, que tinha como foco verificar a prática docente no ensino superior do curso de graduação em Jornalismo, que partiu da experiência da própria pesquisadora, que atua e vivência de perto os conflitos e problemas que foram discutidos nesta pesquisa.

De acordo com André (2001), para que uma pesquisa em Educação obtenha o sucesso desejado é preciso que o trabalho seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. É de fundamental importância que as pesquisas em Educação apresentem relevância científica e social, ou seja, “que estejam inseridas num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

É o que se pretendeu com esta pesquisa sobre a prática docente no curso de Jornalismo. Por meio de um trabalho científico, se quer influenciar a prática social daqueles professores considerados sujeitos dela. Depois da discussão sobre a Docência Universitária de uma maneira em geral, o objetivo é conhecer o perfil dos professores que atuam no curso de Jornalismo de todas as universidades federais e estaduais que ofertam tais cursos.

Assim, foi preciso que a análise dos dados levantados tenha sido densa e fundamentada, trazendo evidências ou provas das afirmações e conclusões. “Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido e sabido” (ANDRÉ, 2001, p. 59). Por isso, esta pesquisa se atentou a um trabalho minucioso, para que se pudesse contribuir consideravelmente para o conhecimento da área da Docência Universitária, apresentando novos dados sobre a prática docente do professor jornalista no curso de graduação em Jornalismo no panorama de todas as universidades estaduais e federais brasileiras.

É importante considerar a produção do conhecimento científico como um processo de construção coletiva. De acordo com Alves-Mazzotti (2001), há uma despreocupação cada vez

maior, por parte dos pesquisadores, em situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado.

Nesses casos, a impressão que se tem é a de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela investigação, configurando uma espécie de narcisismo investigativo. Ao não situar o problema na discussão mais ampla sobre o tema focalizado, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de seu próprio estudo, restringindo, assim, o número de interessados em seus resultados, o que contribui decisivamente para dificultar sua divulgação (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 42).

Por isso, esta pesquisa teve a preocupação em contribuir não apenas para a área da Educação, mas também para os estudos em Comunicação. Pesquisas sobre a prática docente nos cursos de Comunicação Social ainda são muito tímidas e pouco se discute sobre a importância das competências pedagógicas para o ensino comunicacional.

A preocupação deste trabalho é de não apenas avançar nos estudos sobre as Concepções de Docência Universitária e o ensino superior no Brasil, mas também para situar professores de Jornalismo sobre o problema em questão, já que, na área da Comunicação, as pesquisas centram-se mais no processo que envolve os limites comunicacionais.

Sabe-se que na pesquisa em Educação, muitos paradigmas diferem entre si quanto à utilização de teorias. Os argumentos usados para defender cada uma das posições são coerentes com as raízes epistemológicas que as propõem. A que se usou nesta pesquisa diz respeito às concepções pós-positivistas e teórico-críticas, em que valorizam a utilização da teoria para a formulação de hipóteses e para a identificação de categorias de análise. Tais concepções argumentam que:

Difícilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente, e, nesse caso, é preferível torná-la pública. Alertam ainda que, a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 43).

Para a construção, o instrumento de pesquisa, as categorias desejadas e abordar um estudo mais aprofundado foram necessários conhecimentos teóricos acerca do tema, no caso, a Docência Universitária. Com esse conhecimento prévio, foi mais fácil situar o problema de pesquisa e delinear os caminhos seguidos por ela.

É o que Alves-Mazzotti (2001) complementa ao afirmar que se o pesquisador está lidando com um fenômeno social sobre o qual já existe um conhecimento acumulado por outras pesquisas realizadas em contextos parecidos, a utilização desse referencial teórico

ajuda a focalizar hipóteses e questões a serem investigadas e até mesmo ajuda na análise dos dados, evitando que o pesquisador se perca em muitas informações das quais não conseguirá extrair significado algum.

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, pois só assim estaremos contribuindo, tanto para desenvolver o instrumento teórico no campo da educação como favorecer tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca da relevância e do rigor nas pesquisas também é uma meta política (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 49).

Assim, este trabalho procurou construir uma ideia de cientificidade, preocupado com o rigor e o método científico, levando-se em consideração todos os critérios já discutidos anteriormente sobre a seriedade da pesquisa em Educação. O intuito foi o de proporcionar uma aplicabilidade dos conhecimentos na área da Educação por meio de desenvolvimento de teorias acerca do tema, seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica.

3.2 Abordagens da pesquisa

Depois de destacar a importância deste trabalho no âmbito das pesquisas em Educação de um modo mais amplo, considerou-se fundamental afunilar tal estudo em uma abordagem metodológica ainda mais delimitada. Por se trabalhar com as Concepções de Docência Universitária dos professores com formação inicial em Jornalismo, pretendeu-se traçar uma mescla de abordagens qualitativa e quantitativa.

Assim, tratou-se de um estudo de abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, em que se priorizou não só a coleta de dados na forma de números percentuais e tabelas, mas atentou-se também às análises, em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos.

Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem. O primeiro deles fundado na tentativa da análise objetiva, no rigor do tratamento estatístico, o segundo, compreensivo e interpretativo que pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais (GAMBOA, 2003, p. 395).

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes históricas no final do século XIX quando cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa.

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Foi dessa forma que este estudo foi traçado, não apenas dados quantificáveis, mas também se considerou o universo subjetivo dos sujeitos. Tal procedimento foi possível por meio de questionário com perguntas abertas, em que se considerou e analisou a opinião dos sujeitos.

De acordo com Minayo (2003), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de crenças, valores e significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Triviños (1987), baseado na contribuição de Bogdan, aponta algumas características da pesquisa qualitativa. São elas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave.
- b) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- c) Pesquisadores qualitativos são preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produtos.
- d) Os pesquisadores qualitativos tentam analisar seus dados indutivamente.
- e) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa está centrada na análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. É o que se delimitou nesta pesquisa, que foca nos professores universitários dos cursos de Jornalismo das universidades públicas brasileiras (federais e estaduais), partindo de experiências reais daqueles sujeitos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001), tudo pode ser quantificável quando se traduz em números as opiniões e informações de modo a classificar e analisá-las. Para tanto é necessário o recurso de técnicas de estatísticas que medem a porcentagem, desvio padrão, análise de regressão, entre outros procedimentos.

Para Golderberg (1998), a pesquisa quantitativa padroniza numericamente os dados colhidos por meio de instrumentos de pesquisa, utilizando os resultados para explicar, por meio de uma interpretação objetiva, algum fenômeno apresentado.

De uma maneira geral, a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados. A maior parte da pesquisa quantitativa está centrada no levantamento de dados (*survey*) e de questionários, apoiado pelo programa de estatística muito comum, denominado *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS.

Já a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais. Contudo, há esforços por parte de alguns teóricos na tentativa de justapor a pesquisa qualitativa e quantitativa como paradigmas competitivos de pesquisa social. O que Bauer; Gaskell e Allun (2008) propõem, porém, é justamente um modo para superar a polêmica estéril entre duas tradições de pesquisa social, aparentemente competitivas. Tal condição pode ser traçada apoiando-se em vários pressupostos, entre eles o de que “não há quantificação sem qualificação e não há análise estatística sem interpretação” (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2008, p. 24).

Bauer; Gaskell e Allun (2008) entendem que a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa se completam, embora se diferenciem quanto à forma e à ênfase.

[...] é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega as suas conclusões quase que automaticamente. Nós mesmos nunca realizamos nenhuma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2008, p. 24).

Flick (2009) traz a ideia de triangulação. Segundo o autor, tornou-se fundamental a articulação entre diversos métodos qualitativos, ou ainda, de métodos qualitativos e quantitativos. “A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas” (FLICK, 2009, p. 32).

Assim, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema. “A base desta concepção é o *insight* lentamente estabelecido de que métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares, e não rivais” (JICK, 1983, p. 135).

Entende-se que os diversos métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. E o mais importante a considerar é que

“nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior. São vistos em igualdade quanto ao papel que desempenham no projeto” (FLICK, 2009, p. 43).

Na opinião de Laville e Dione (1999) o mais importante em uma pesquisa é a formulação das questões a serem respondidas e consequentemente a solução dos problemas propostos.

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 43).

Dessa forma, acredita-se que o cruzamento das abordagens qualitativa e quantitativa tenha sido a mais apropriada já que foi capaz de satisfazer às questões propostas de uma maneira clara e objetiva, sendo primeiro realizada a análise estatística dos dados coletados e posteriormente feita a análise interpretativa dessas informações, situando-as em uma realidade com o intuito de compreendê-las.

Gamboa (2003) vai um pouco mais além nessa discussão quando afirma que o que está em jogo não é apenas a utilização de técnicas de coleta e tratamento de dados e informações, sejam essas quantitativas ou não.

O que está em jogo é diversas concepções de ciência, de epistemologia e não apenas a escolha de um método ou uma técnica. Por isso denomino o confronto entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa como um falso reducionismo técnico. Entendo que nesse momento, o quadro de opções se localiza entre duas abordagens científicas: o positivismo ou a fenomenologia. (GAMBOA, 2003, p. 397).

Assim, o que se pretendeu aqui não foi julgar nem avaliar uma concepção ou outra, mas, por meio da união de ambas, alcançar possíveis resultados, não se prevalecendo de uma técnica ou de outra, mas pela unificação em torno de uma pesquisa mais bem apurada.

3.3 Locais da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 49 universidades públicas brasileiras, sendo 35 federais e 14 estaduais que possuam o curso de Jornalismo. É importante destacar que não há um mapeamento exclusivo contendo o número de universidades que oferecem o curso de Jornalismo no país. Para que se chegasse a tal dado (de 49 instituições), foi desenvolvido um trabalho de busca por meio do *site* oficial do e-MEC procurando em cada instituição que

constava no cadastro se havia o curso de Comunicação Social/Jornalismo. O *site* da Federação Nacional dos Jornalistas – Fenaj também apresentou um número parcial das universidades e também contribui para a coleta dos dados. Ao todo são 34 universidades federais, porém a Universidade Federal do Mato Grosso oferece o curso em dois *campi* (Cuiabá e Barra do Garça), assim como apenas 13 são estaduais, porque a Universidade Estadual do Piauí também compreende dois *campi* (Poeta Torquato Neto e Picos). Por entender que são cursos distintos, tais *campi* somam-se como cursos independentes. Assim, têm-se as TAB. 1 e 2.

Tabela 1: Distribuição das universidades federais que ofertam o curso de Comunicação Social/Jornalismo.

	UNIVERSIDADES FEDERAIS	ESTADO
1	Universidade Federal de Rondônia	RO
2	Universidade Federal do Amazonas	AM
3	Universidade Federal do Tocantins	TO
4	Universidade Federal da Bahia	BA
5	Universidade Federal da Paraíba	PB
6	Universidade Federal de Alagoas	AL
7	Universidade Federal de Pernambuco	PE
8	Universidade Federal de Roraima	RR
9	Universidade Federal de Sergipe	SE
10	Universidade Federal do Ceará	CE
11	Universidade Federal do Maranhão	MA
12	Universidade Federal do Pará	PA
13	Universidade Federal do Piauí	PI
14	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	BA
15	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN
16	Universidade Federal de Goiás	GO
17	Universidade Federal do Mato Grosso	MT
18	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	MS
19	Universidade de Brasília	DF
20	Universidade Federal de Juiz de Fora	MG
21	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
22	Universidade Federal de Ouro Preto	MG
23	Universidade Federal de São João Del Rei	MG
24	Universidade Federal de Uberlândia	MG
25	Universidade Federal de Viçosa	MG
26	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
27	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
28	Universidade Federal Fluminense	RJ
29	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ
30	Universidade Federal de Santa Catarina	SC
31	Universidade Federal de Santa Maria	RS
32	Universidade Federal do Pampa	RS
33	Universidade Federal do Paraná	PR
34	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Tabela 2: Distribuição das universidades estaduais que ofertam o curso de Comunicação Social/Jornalismo.

	UNIVERSIDADES ESTADUAIS	ESTADO
1	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BA
2	Universidade do Estado da Bahia	BA
3	Universidade Estadual da Paraíba	PB
4	Universidade Estadual do Piauí	PI
5	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN
6	Universidade do Estado de Mato Grosso	MT
7	Universidade do Estado de Minas Gerais	MG
8	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ
9	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	SP
10	Universidade de São Paulo	SP
11	Universidade Estadual de Londrina	PR
12	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PR
13	Universidade Estadual do Centro-Oeste	PR

Fonte: Instrumento de pesquisa.

3.4 Sujeitos da pesquisa

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo educativo, não há como negar que ele é o agente principal das decisões em sala de aula. É o docente que concretiza a definição pedagógica.

É claro que muitos são os fatores que interferem na mudança da universidade hoje, entre eles a possibilidade da articulação com os alunos, as metodologias de se trabalhar com as novas tecnologias, novas políticas públicas para a Educação, entre outros. É um conjunto de fatores que tornam possíveis determinadas ações que se caminham para uma direção. O importante, porém, é destacar que neste estudo se abordou o professor como elemento fundamental da condição da prática pedagógica.

Por isso, fez-se uma coleta de dados com os docentes universitários das instituições mencionadas, buscando saber se eles conhecem as Concepções de Docência Universitária e a importância da formação profissional e os saberes docentes para lecionar nas universidades. Na busca de docentes com formação inicial em Jornalismo e que atuam no curso de Jornalismo das universidades públicas (federais e estaduais) brasileiras levantou-se um total de 595 sujeitos, sendo que apenas 184 (30,9%) foram os respondentes.

Consideram-se esses dados aproximados já que foram obtidos por meio de *sites* (22) e coordenação de cursos (25). Há a possibilidade de alguns desses *sites* estarem desatualizados devido ao intenso processo de crescimento do número de docentes das Instituições de Ensino

Superior – IES nos últimos anos, além do que duas universidades, por estarem em greve, não participaram da pesquisa. Por isso, podem-se considerar os dados como próximo do real.

3.5 O instrumento de pesquisa

Depois de delimitado o local da pesquisa, seus sujeitos e a metodologia utilizada, foi o momento de burocratizar e assegurar a seriedade da pesquisa. Para tanto, o primeiro procedimento foi buscar a aprovação para a realização do projeto junto ao Comitê de Ética (Apêndice A) para seu início, juntamente com a aprovação do instrumento de pesquisa (Apêndice B). Para o início da pesquisa foi enviada uma carta de esclarecimento junto aos coordenadores de curso solicitando o e-mail dos professores jornalistas que lecionavam nos departamentos (Apêndice C) e, posteriormente, uma carta de apresentação aos docentes participantes (Apêndice D) explicando sobre o que se refere à pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E). No corpo da carta havia informações sobre como preencher corretamente o questionário no *site* construído para o trabalho (Apêndice F).

O instrumento de coleta de dados construído tratou-se de um questionário que envolveu perguntas sobre a prática docente universitária no curso de Jornalismo e suas variantes, concretizadas por elementos intrínsecos do dia a dia escolar no que se refere às Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes. De acordo com Parasuraman (1991), um questionário é um conjunto de questões feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de uma pesquisa. O autor afirma que construir questionários não é uma tarefa fácil e que ele é instrumento muito importante em pesquisas científicas, especialmente na área de ciências sociais.

Já para Pardal e Correia (1995), os questionários têm o objetivo de recolher o maior número de informações possíveis para responder aos objetivos da pesquisa. Geralmente apresentam duas partes: dados pessoais dos sujeitos respondentes e perguntas objetivas em que os participantes se sentem seguros para responder à pesquisa com a certeza do total anonimato. O questionário pode ser enviado por *e-mail*, correio ou aplicado pessoalmente, dependendo da facilidade de acesso do pesquisador ao local da pesquisa.

Na opinião de Goldenberg (1998), o questionário dá aos sujeitos pesquisados a possibilidade de se expressarem livremente, sem correrem o risco de serem identificados. Já para Laville e Dione (1999), os questionários são utilizados para determinar a opinião de um determinado grupo selecionado, em forma de amostra, a qual deverá ser constituída com

cuidados necessários. Deve-se preparar uma série de questões sobre o tema visado, no caso a Docência Universitária, e cada pergunta deve contar com uma opção de respostas, no caso do questionário com perguntas fechadas.

O entrevistado tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 186).

Dessa forma, o questionário foi construído com perguntas fechadas com espaço para observações e questões abertas que permitiram o registro por escrito de apontamentos feitos pelos professores que oportunizaram uma melhor análise das respostas. Tratou-se de uma entrevista estruturada em que “o entrevistador segue previamente o roteiro estabelecido e as perguntas são feitas a indivíduos predeterminados” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 197). Realizou-se, por meio de um formulário elaborado, um questionário com pessoas selecionadas, focando no problema de pesquisa. A entrevista foi padronizada, sendo possível a comparação das respostas.

Outra preocupação de Laville e Dione (1999, p. 228) é em relação à análise dos dados. Segundo as autoras:

A análise dos dados e a interpretação que a segue ou acompanha não vem concluir o procedimento de pesquisa. Deve-se ainda tirar conclusões: pronunciar-se sobre o valor da hipótese, elaborar um esquema de explicação significativa, precisar-lhe o alcance bem como os limites e ver que horizontes novos se abrem à curiosidade dos pesquisadores.

Tal procedimento só é viável a partir do conjunto de dados coletados tanto de perguntas fechadas quanto do espaço concedido aos sujeitos em perguntas abertas. Assim, as informações são mais completas e melhor analisadas.

O instrumento foi construído em quatro partes, de etapa única. A primeira, “Dados gerais sobre o sujeito pesquisado”, contém informações pessoais e profissionais de uma maneira geral. Na segunda parte, “Categorias a serem estudadas”, foram selecionadas três categorias: Concepção de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes em Escala Likert⁹ de grau de concordância em cinco níveis: nunca, quase nunca, eventualmente, quase sempre, sempre.

⁹Em 1932, Likert propôs uma escala de cinco pontos com um ponto médio para registro da manifestação de situação intermediária, de indiferença ou de nulidade, do tipo “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim”, “péssimo”. O

Cada item Likert foi construído a partir da relação dialógica da categoria com um princípio didático, lembrando-se que não se trata de correspondência linear de um princípio que operacionaliza a categoria, mas da atuação de um sistema de princípios que, somente pela ação conjunta, são capazes de operacionalizar a categoria (conceito).

De acordo com Gable (1986), as Escalas de Likert são frequentemente utilizadas, uma vez que têm validade, são de fácil construção e são fáceis de adaptar para medir vários tipos de características do domínio afetivo. Nas Escalas de *Likert* é o investigador quem determina a atribuição de um valor positivo-negativo ao item. Os respondentes posicionam-se numa gradação afetiva de acordo com a sua concordância ou discordância em relação à questão.

A terceira parte do instrumento, “Questões”, tratou-se de reflexões abertas, sendo elas:

1) Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico? 1.1) Justifique.

2) Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, proporcionou-lhe, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula? 2.1) Justifique.

3) Complete as frases [abaixo: 3.1) Ser Professor Universitário é...; 3.2) Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...; 3.3) Para melhorar minha prática como docente eu...

Já a quarta parte, “Comentários”, trata-se de um espaço aberto para que, cada sujeito possa, caso necessário, expressar possíveis comentários sobre a pesquisa.

3.6– Organização e análise dos resultados

Para que a interpretação dos dados seja linear e satisfatória é preciso de um tratamento prático e de bom senso que os transformem em informações pertinentes, por isso a análise criteriosa dos dados é tão importante e torna-se cada vez mais necessária.

Atualmente, por conta da globalização e a internet, o acesso aos dados tornou-se mais fácil, o grande desafio que hoje se enfrenta é a tomada do conhecimento por meio dos dados, tarefa que exige o domínio e técnicas de análise. As informações válidas e consistentes não podem mais deter-se apenas a dados estruturados, puramente quantitativos, mas também tem de haver a preocupação com dados de natureza qualitativa, por isso a importância de questionários com questões abertas.

sucesso da escala de Likert deve residir no fato de que ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária (PEREIRA, 2004, p. 65).

Por isso, é necessário, por parte do pesquisador, saber ler os dados contidos nos questionários.

Deseja-se poder ir do dado bruto ao dado elaborado, via interpretação, análise e síntese, assim como deve-se [sic], a partir do dado elaborado, mediante a uma constatação ou curiosidade, poder rapidamente voltar ao dado preciso e detalhado, especificamente associado a um ponto num gráfico (FREITAS, 2000, p. 85).

A ferramenta que se pretende instrumentalizar os dados da pesquisa é o *software* SPSS, que se assemelha ao Excel, dispondo de grelhas a serem preenchidas de acordo com as variáveis organizadas. Nas linhas serão dispostos os sujeitos da pesquisa e nas colunas serão inseridas as respostas dos participantes.

A análise no *software* SPSS foi realizada em dois momentos, sendo a primeira uma análise descritiva exploratória em forma de tabelas dos “Dados gerais dos sujeitos” e “Categorias de Estudo”, assim como o cálculo das correlações existentes entre as categorias.

Na fase descritiva, as informações relativas a cada item do questionário foram dispostas em tabelas de distribuição de frequências absolutas (número de ocorrências) e frequências percentuais (percentagem de ocorrência). As frequências percentuais foram obtidas por:

$$f_p = \frac{f_{a_i}}{n}$$

Em que:

f_{p_i} é a frequência percentual na classe i

f_{a_i} é a frequência absoluta na classe i

n é o número total de questionários

Já a análise de correlação foi feita com o objetivo de se verificar a existência de relação (dependência) entre as respostas para as diferentes variáveis atribuídas na Escala Likert. As variáveis são classificadas como qualitativas ordinais e, portanto, utilizou-se a metodologia de Correlação de Spearman, conforme indicado em Siegel (2006).

Adotou-se a significância nominal de 5% na análise das correlações, ou seja, consideraram-se como significativas (dados relacionados) as correlações que apresentassem p-valor inferior a 0,05.

Sobre as respostas abertas, adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se constitui em três etapas, sendo elas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, as respostas são agrupadas por convergência de ideias para um maior aprofundamento nas análises.

3.7 Aspectos legais e procedimentos

Considerando os aspectos legais e procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico, inicia-se esse subitem registrando que a construção do instrumento de pesquisa utilizado baseou-se em vários trabalhos já publicados¹⁰. Igualmente que a aprovação dele pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFU se deu sob o número do parecer 153.324. No entanto, novamente vale registrar que se trata do desdobramento de uma pesquisa maior vinculada ao *Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas*, aprovado pela UFU e certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sob o número 1877760681965074.

Trabalhar com pesquisas que envolva sujeitos é inserir-se no contexto de outros seres humanos, por isso a questão da ética é fundamental. Na maioria das vezes, os sujeitos pesquisados participam voluntariamente da pesquisa, por isso, é importante que eles conheçam bem a natureza dela e os riscos e obrigações que os envolvem.

Após o levantamento dos 49 cursos de universidades federais e estaduais, entrou-se em contato, por e-mail, com os sujeitos para que participassem, via *online*, pelo *site* desenvolvido para esta pesquisa.

¹⁰ a) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. *Tese-Doutorado em Educação*. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; b) SILVA, Náisa Afonso. Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito. *Dissertação – Mestrado em Educação*. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; c) ARANTES, Cristóvão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. *Dissertação – Mestrado em Educação*. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – Unitri, Uberlândia/MG, 2008; d) BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. *Dissertação – Mestrado em Educação*. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007; e) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972; f) MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. *Revista portuguesa de Educação*, 2000, 12(2), pp.125-156 – Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187; g) SILVA, Marlucilena Pinheiro da. Docência Universitária no curso de Enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. *Tese – Doutorado em Educação*. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013.

Sabemos que hoje, o procedimento de trabalho via “*net*, internet, *web*”, além de ser eficiente, por ser reconhecido como uma das TICs, já está comprovado, cientificamente, sua seriedade e ética (uma vez que bem fundamentado seus objetivos).

Por isso, foi importante situá-los de que os riscos que corriam são muito menores do que os benefícios que podiam advir da sua participação na pesquisa. Dessa forma, listam-se aqui algumas diretrizes básicas adotadas durante a pesquisa, sendo elas: resguardo da identidade dos informantes atentando-se para não se revelar informações que possam constranger, expô-los a riscos ou identifica-los; interromper a sua participação a qualquer momento; relatar somente resultados que os dados revelem, mesmo que eles desagradem ao pesquisador.

Há que se ressaltar, ainda que especificamente nesta pesquisa, não houve riscos pessoais envolvidos. Em nenhum momento o participante foi identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas. Foram tomadas todas as providências para assegurar o sigilo de dados. O Comitê de Ética da UFU alerta que “Não existe uma pesquisa sem riscos. No mínimo, pode haver a identificação do sujeito de pesquisa, o que contraria a Resolução 196/96”. Porém, a equipe executora deste trabalho se comprometeu com o sigilo absoluto sobre a identidade do sujeito de pesquisa.

Aventa-se esta possibilidade de identificação a uma conjuntura de fatores como a identificação por parte de familiares, por exemplo, que devido à convivência próxima e acesso a uma variedade de informações do participante que quando cruzadas com alguns elementos que necessariamente deverão constar das publicações dos resultados permitam a este sujeito, em especial, fazer a identificação.

Porém, em nenhum momento, foi identificado sujeito A ou B, tanto que nos instrumentos de pesquisa não houve espaço para identificação do professor/colaborador. Como se tratou de uma pesquisa com muitos sujeitos e cruzamento de dados para a análise geral, a identificação dos indivíduos ficou ainda mais difícil de ser visualizada.

Assim como também não houve nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. Contudo, houve vários benefícios envolvidos já que a pesquisa possibilita ao entrevistado uma reflexão sobre sua profissão, seu “eu” enquanto professor universitário e lhe deu a oportunidade, muitas até pela primeira vez, de refletir sobre sua própria prática docente.

Tal pesquisa ofereceu subsídios para que os pesquisados, após as respostas, interfirmem em sua prática docente, pensando e refletindo sobre questões que vieram à tona durante os instrumentos de pesquisa que lhes fora apresentado. Isso contribuiu para a Docência Universitária de forma geral, levando mais e mais pesquisadores a repensar sua prática

pedagógica cotidianamente. O participante foi livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Para a coleta dos *e-mails* dos professores jornalistas atuantes no curso de Jornalismo das universidades federais e estaduais, das 49 pesquisadas, apenas 22 apresentavam estas informações disponibilizadas no *site* oficial de suas respectivas instituições, conforme TAB. 3 e 4:

Tabela 3: Universidades federais que disponibilizada e-mail dos docentes no *site* institucional.

	UNIVERSIDADES FEDERAIS	ESTADO
1	Universidade Federal de Uberlândia	MG
2	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
3	Universidade Federal de Viçosa	MG
4	Universidade Federal de São João Del Rei	MG
5	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ
6	Universidade Federal de Santa Catarina	SC
7	Universidade Federal de Santa Maria	RS
8	Universidade Federal do Pampa	RS
9	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
10	Universidade Federal do Pará	PA
11	Universidade Federal de Goiás	GO
12	Universidade de Brasília	DF
13	Universidade Federal da Bahia	BA
14	Universidade Federal do Ceará	CE
15	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
16	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Tabela 4. Universidades estaduais que disponibilizada e-mail dos docentes no *site* institucional.

	UNIVERSIDADES ESTADUAIS	ESTADO
1	Universidade do Estado de Minas Gerais	MG
2	Universidade de São Paulo	SP
3	Universidade Estadual de Londrina	PR
4	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PR
5	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN
6	Universidade do Estado da Bahia	BA

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Após a primeira coleta, a segunda etapa foi pesquisar nos *sites* oficiais o contato telefônico das coordenações de curso ou diretorias das instituições de ensino. Por meio desse contato, conseguiu-se um *e-mail* para que fosse oficializado o pedido. Em várias universidades, foi necessário reenviar o *e-mail* de solicitação e em algumas até repetir por mais de duas vezes as ligações telefônicas.

Das 27 IES das quais não se havia conseguido a lista de contatos, foram obtidos os seguintes resultados:

- a) UFMT (campus Cuiabá) e UFOP: a coordenação do curso pediu para que a carta-convite fosse enviada ao *e-mail* da coordenação e essa seria encaminhada aos professores jornalistas do curso.
- b) UFES, UFJF, UFF, UFPR, Unir, Ufam, UFT, UFRR, UFMT (campus Barra do Garça), UFMS, UFPB, Ufal, UFPE, UFS, UFMA, UFPI, UFRB, Unesp, Unicentro, Unemat, Uesb, Uespi (campus Poeta Torquato Neto) e Uespi (campus Picos): disponibilizaram a lista de docentes em resposta ao *e-mail* com o pedido enviado previamente.
- c) UERJ e UEPB: no período de coleta dos dados estavam em greve e não havia possibilidade de retorno das atividades acadêmicas naquele momento.

Essa busca pelos endereços se deu início em setembro de 2012 e perdurou até março de 2013. Após a obtenção total das listas de *e-mails* de todos os sujeitos em potencial para a pesquisa proposta, entrou-se em contato com cada professor/colaborador explicando a razão e os devidos procedimentos para a realização da pesquisa.

A carta convite contendo informações explicativas de como seria a participação de cada docente na pesquisa foi enviada para todos os sujeitos que faziam *corpus* do trabalho, sendo professores jornalistas de universidades públicas (estaduais e federais) que lecionavam no curso de Jornalismo.

O período de envio dos *e-mails* para os professores participantes foi de 29 de abril de 2013 a 15 de maio de 2013 contendo a informação de que o *link* para participar da enquete estaria disponível até o dia 30 de maio de 2013. No entanto, uma vez concordando em participar do estudo, primeiramente, cada sujeito leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Somente após todos esses procedimentos legais e éticos, é que foi aplicado o instrumento de pesquisa cujas análises, resultados e discussões serão objetos do próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apontam-se os resultados e a discussão da pesquisa de campo realizada para esta tese, por meio do instrumento de pesquisa aplicado, baseados na fundamentação teórica apresentada acerca do importante tema que é a Docência Universitária, com vistas ao profissional professor-jornalista. Para tanto, este capítulo se estrutura em quatro diferentes momentos:

Parte I – Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados

Parte II – Categorias de análise: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes

Parte III – Correlação estatística entre as categorias estudadas

Parte IV – Questões abertas.

➤ Parte I

A Docência Universitária é, sem dúvida, um dos objetos de pesquisa mais instigantes na área educacional. Não por suas teorias e investigações, mas exatamente por sua complexidade e heterogeneidade de professores. Autores como Tardif (2000) e Gauthier (1998) acreditam que a Formação Profissional é tomada como um processo contínuo de constituição dos docentes que abarca os diferentes tempos e contextos de formação.

Por isso, nesta primeira parte dos resultados e discussão, foi possível traçar o perfil dos jornalistas-docentes participantes, apresentando o sexo, faixa etária, suas titulações profissionais, cursos de outra natureza que tenham realizado, área de atuação enquanto docente universitário e outras atividades exercidas além da docência.

A partir dessas informações, além de perfilar os 184 sujeitos que participaram da pesquisa, foi possível traçar a sua trajetória acadêmica, revelando traços de sua Formação Profissional e docente.

4.1 Dados gerais dos sujeitos pesquisados

4.1.1 Sexo

No que se refere ao sexo, dos 184 sujeitos participantes, 91 (49,5%) são do gênero feminino e 92 (50%) do masculino, apenas 1 (0,5%) sujeito da pesquisa não informou, conforme descrito na TAB. 5.

Tabela 5: Distribuição de frequências sexo.

Sexo	Frequência	Porcentagem
Não informado	1	0,5
Feminino	91	49,5
Masculino	92	50,0
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Nesta categoria, percebe-se um equilíbrio quanto ao gênero dos sujeitos. Esse resultado parece dialogar com um fenômeno apontado pelo jornalista Chico Sant'Anna (2013) acerca de um crescimento significativo da participação feminina no mercado de trabalho jornalístico.

Se em 1986, pelos dados do Ministério do Trabalho, elas [as jornalistas] representavam 35,24% da categoria – ou seja, para, aproximadamente seis homens jornalistas existiam pouco mais de três mulheres –, em 2004 elas conseguiram superar as estatísticas masculinas: 52,49% de mulheres comandavam a notícia no Brasil (SANT'ANNA, 2013).

Isso mostra que, na esfera acadêmica, o curso de Jornalismo que antes era predominantemente formado por docentes homens tem sofrido modificações. Esse equilíbrio revela que o número de docentes mulheres tem seguido a mesma tendência das redações.

4.1.2 Faixa Etária

Dos 184 sujeitos que responderam ao instrumento de pesquisa, houve uma variação quanto à faixa etária, sendo que 1 (0,5%) não informou, 56 (30,5%) estão na faixa acima de 50 anos, 11 (6%) têm de 21 a 30 anos, 56 (30,4%) possuem de 31 a 40 anos e 60 (32,6%) são de 41 a 50 anos, conforme descrito na TAB. 6.

Tabela 6: Distribuição de frequências faixa etária.

Faixa Etária	Frequência	Porcentagem
Não informado	1	0,5
De 21 a 30 anos	11	6,0
De 31 a 40 anos	56	30,4
De 41 a 50 anos	60	32,6
Acima de 50 anos	56	30,4
Total	184	100,0

Fonte: instrumento de pesquisa

Por ter sido realizada somente com docentes de IES públicas, mantidas pelos governos federal e estadual, é relevante, por meio da média de respostas, evidenciar que a maioria dos docentes tem idade acima de 31 anos. Com isso, perfila-se os docentes não como jovens.

Embora a idade não seja um fator que possa quantificar e qualificar os Saberes Docentes é possível, pela perspectiva de Tardif (2000), afirmar que essa característica apontada pela TAB. 6, tem relação com os saberes experienciais ou profissionais, pois “não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (TARDIF, 2000, p.16).

4.1.3 Ano de formação da graduação

Do total de 184 sujeitos participantes, 21 (11,4%) se graduaram em Jornalismo no período de 1971 a 1980, 52 (28,3%) no período de 1981 a 1990, 57 (31%) entre 1991 a 2000, 39 (21,2%) entre 2001 a 2010 e 15 (8,2%) não informaram, assim descrito na TAB. 7.

Tabela 7: Distribuição de frequências do ano da graduação.

Ano da Graduação	Frequência	Porcentagem
De 1971 a 1980	21	11,4
De 1981 a 1990	52	28,3
De 1991 a 2000	57	31,0
De 2001 a 2010	39	21,2
Não informou	15	8,2
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Sobre a formação de graduação em Jornalismo, percebe-se que o número é bem representado nas subcategorias de 1981 a 1990 e 1991 a 2000. Tal fato é de se entender já que foi naquela época que os cursos de Jornalismo começaram a crescer no país, devido à evolução dos meios de comunicação e à demanda por profissionais da área.

De acordo com Carvalho (2002), entre os anos de 1980 e 1990, novos cursos de Jornalismo são abertos sem controle algum pelo país. Para o autor, isso acontece por conta de uma demanda social pelo diplomado, ainda mais, quando se tinha uma crescente influência dos meios de comunicação na política, na cultura e na vida cotidiana dos brasileiros.

4.1.4- Área da graduação

Foi objetivo da pesquisa, desde o início, entrevistar apenas professores-jornalistas que atuam no curso de Jornalismo, por isso 162 (88%) são formados em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, 20 (11%) em Jornalismo, 1 (0,5%) em Comunicação Social e 1 (0,5%) não informou, conforme TAB. 8.

Tabela 8: Distribuição de frequências da área de graduação.

Área de Graduação	Frequência	Porcentagem
Comunicação Social/Jornalismo	162	88,0
Comunicação Social/polivalente	1	0,5
Jornalismo	20	11,0
Não informou	1	0,5
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Antes de realizar a análise, vale ressaltar a razão de se articular as nomenclaturas acima como possibilidade de respostas. A linha histórica que traça a construção do curso do Jornalismo no Brasil permeia diversas denominações. O recorte dado à categoria Curso de Comunicação Social/Polivalente está delimitado entre 1964 e 1977, período definido por Marques de Melo (1991, p. 28) como a fase de Consolidação da área.

Melo vê esta fase num contexto em que a indústria cultural desenvolve-se a pleno vapor em território nacional, onde as expressões *cultura de massa* e *comunicação de massa* estão em moda. [...]. As escolas ou faculdades de jornalismo mudam o nome para faculdades de comunicação (HOHLFELDT; VALLES, 2008, p. 16-17, grifo original).

A categoria Comunicação Social/ Polivalente foi citada apenas uma vez (0,5%). As categorias Curso Comunicação Social/ Jornalismo e Jornalismo, somando 99% das respostas, embora possam ser abarcadas como Curso de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, conforme tem sido nomeado desde a Resolução nº11/69 (MOURA, 2002, p. 99), foram conservadas separadas, respeitando as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

4.1.5 Ano de formação da especialização

Dos 184 sujeitos participantes, 1 (0,5%) não informou o ano de especialização, 112 (61,0%) não cursaram a pós-graduação *lato sensu*, 3 (1,6%) se formaram entre 1971 a 1980, 9 (4,9%) no período de 1981 a 1990, 24 (13%) de 1991 a 2000, 32 (17,4%) de 2001 a 2010 e 3 (1,6%) acima de 2010, conforme descrito na TAB. 9.

Tabela 9: Distribuição de frequências do ano de especialização.

Ano	Frequência	Porcentagem
Não informou	1	0,5
Não possui	112	61,0
De 1971 a 1980	3	1,6
De 1981 a 1990	9	4,9
De 1991 a 2000	24	13,0
De 2001 a 2010	32	17,4
Acima de 2010	3	1,6
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Pela TAB. 9, percebe-se que mais da metade dos sujeitos pesquisados, 112 (61,0%), não fizeram o curso de pós-graduação *lato sensu*. Dos que cursaram, a maioria 32 (17,4%) a fizeram recentemente, contemplando o período de 2001 a 2010.

A importância da pós-graduação talvez esteja, ainda que não seja uma via obrigatória, como uma primeira etapa para a formação docente, pois “constitui-se de duas disciplinas obrigatórias – Didática, para os candidatos a uma carreira acadêmica, e Metodologia Científica para todos os casos” (ZAMPIERON; ZAMPIERON, 2004, p. 3).

4.1.6 Área da especialização

No que se refere à área dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, observa-se que dos 184 respondentes, 1 (0,5%) cursou em Administração, 1 (0,5%) em Agronegócios para Jornalistas, 1 (0,5%) em Antropologia Urbana, 1 (0,5%) em Assessoria de Comunicação, 1 (0,5%) em Comunicação, 1 (0,5%) em Comunicação e Linguagens, 1 (0,5%) em Comunicação e Saúde, 3 (1,6%) em Comunicação nas Organizações, 1 (0,5%) em Comunicação Visual em Mídias Interativas, 4 (2,3%) em Didática do Ensino Superior, 1 (0,5%) em Edição, Jornalismo, Publicidade e Relações públicas, 6 (3,5%) em Educação, 1 (0,5%) Ensino de Arte Visual, 3 (1,6%) em Filosofia, 2 (1,1%) em Fotografia, 2 (1,1%) em

Gestão Estratégica, 1 (0,5%) em História, 1 (0,5%) em História e Estética do Cinema, 1 (0,5%) em Humanidades, 1 (0,5%) em Jornalismo, 1 (0,5%) em Jornalismo Cultural, 1 (0,5%) em Literatura, 7 (4%) em *Marketing*, 1 (0,5%) em Metodologia de Pesquisa em Comunicação, 1 (0,5%) em Mídia, 1 (0,5%) em Multimeios, 20 (11,0%) não informou a área do curso de especialização, 112 (61,0%) não possui o curso, 1 (0,5%) em Políticas Públicas, 1 (0,5%) em Rádio, 1 (0,5%) em Sociologia e 3 (1,6%) em Teoria da Comunicação.

Tabela 10: Distribuição de frequências da área de especialização.

Área	Frequência	Porcentagem
Administração	1	0,5
Agronegócios para Jornalistas	1	0,5
Antropologia Urbana	1	0,5
Assessoria de Comunicação	1	0,5
Comunicação	1	0,5
Comunicação e Linguagens	1	0,5
Comunicação e Saúde	1	0,5
Comunicação nas Organizações	3	1,6
Comunicação Visual em Mídias Interativas	1	0,5
Didática do Ensino Superior	4	2,3
Editoração, Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas	1	0,5
Educação	6	3,5
Ensino de Arte Visual	1	0,5
Filosofia	3	1,6
Fotografia	2	1,1
Gestão Estratégica	2	1,1
História	1	0,5
História e Estética do Cinema	1	0,5
Humanidades	1	0,5
Jornalismo	1	0,5
Jornalismo Cultural	1	0,5
Literatura	1	0,5
Marketing	7	4,0
Metodologia de Pesquisa em Comunicação	1	0,5
Mídia	1	0,5
Multimeios	1	0,5
Não informou	20	11,0
Não possui	112	61,0
Políticas públicas	1	0,5
Rádio	1	0,5
Sociologia	1	0,5
Teoria da Comunicação	3	1,6
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Todos os 52 (28,0%) sujeitos que responderam ter cursado uma especialização e que mencionaram o curso realizado estão inseridos na ampla área das Ciências Humanas. Porém, como é evidente na TAB. 10, a opção pelos cursos pertencentes a essa área é bastante diversa. Um dos motivos para que isso ocorra, talvez esteja arraigado ao mercado de trabalho, onde:

Jornalistas ocupam cargos de assessoria de imprensa, cuja formação é de responsabilidade dos cursos de Relações Públicas, assim como radialistas e profissionais de TV dedicam-se ao jornalismo e à publicidade nesses

veículos. E, num país de poucos veículos de comunicação e muito desemprego, não há como respeitar os limites departamentais que envolvem a especialização (COSTA, 2007, p. 77).

A especialização pode vir a ser uma abertura para novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, diante dos dados apresentados, verifica-se uma baixa incidência dos professores para a especialização *lato sensu*, concluindo que pouco dos docentes que seguem a carreira acadêmica passaram por essa pós-graduação.

4.1.7 Ano de formação do Mestrado

Quanto ao ano de formação em Mestrado, 2 (1,1%) não informaram, 12 (6,5%) não possuem, 3 (1,6%) formaram-se de 1971 a 1980, 8 (4,3%) no período de 1981 a 1990, 67 (36,4%) no ano de 1991 a 2000, 79 (43,0%) de 2001 a 2010 e 13 (7,1%) depois de 2010, conforme demonstrado na TAB. 11.

Tabela 11: Distribuição de frequências do ano de Mestrado.

Ano	Frequência	Porcentagem
Não informou	2	1,1
Não possui	12	6,5
De 1971 a 1980	3	1,6
De 1981 a 1990	8	4,3
De 1991 a 2000	67	36,4
De 2001 a 2010	79	43,0
Depois de 2010	13	7,1
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A maioria que respondeu ao questionário obteve a titulação recentemente, sendo que 92 (50,0%) sujeitos concluíram o Mestrado entre 2001 e 2010 ou depois de 2010. De fato, a titulação de mestre é uma exigência para que se ingresse na carreira docente nas IES.

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um Mestrado ou Doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem” (MASETTO, 2003, p. 37).

Como será discutido mais adiante, ter a titulação prepara o professor para ser pesquisador, porém, cabe refletir se a titulação prepara para ser docente. De qualquer forma, a

TAB. 11 mostra que tais professores se preocuparam com a qualificação específica do conhecimento teórico-científico em nível de Mestrado.

4.1.8 Área do Mestrado

Quanto à área do Mestrado, os cursos apareceram também bastante variados, sendo 2 (1,1%) em Administração, 1 (0,5%) em Avaliação, 3 (1,6%) em Ciência da Informação, 9 (4,9%) em Ciências Sociais, 1 (0,5%) em Cinema, 62 (34,1) em Comunicação, 1 (0,5%) em Comunicação e Ciência Política, 1 (0,5%) em Desenvolvimento, 1 (0,5%) em *Design* e Educação, 10 (5,5%) em Educação, 7 (3,8%) em Estudos Culturais, 4 (2,2%) em Extensão Rural, 2 (1,1%) em História, 5 (2,7%) em Jornalismo, 7 (3,8%) em Letras, 7 (3,8%) em Linguística, 5 (2,7%) em Literatura, 2 (1,1%) em Mídia, 1 (0,5%) em Multimeios, 36 (19,7%) não informaram, 12 (6,7%) não fizeram o Mestrado, 1 (0,5%) em Psicanálise e Letras e 4 (2,2%) em Semiótica.

Tabela 12: Distribuição de frequências da área de Mestrado.

Área	Frequência	Porcentagem
Administração	2	1,1
Avaliação	1	0,5
Ciência da Informação	3	1,6
Ciências Sociais	9	4,9
Cinema	1	0,5
Comunicação	62	34,0
Comunicação e Ciência Política	1	0,5
Desenvolvimento	1	0,5
<i>Design</i> e Educação	1	0,5
Educação	10	5,5
Estudos Culturais	7	3,8
Extensão Rural	4	2,2
História	2	1,1
Jornalismo	5	2,7
Letras	7	3,8
Linguística	7	3,8
Literatura	5	2,7
Mídia	2	1,1
Multimeios	1	0,5
Não informou	36	19,7
Não possui	12	6,7
Psicanálise e Letras	1	0,5
Semiótica	4	2,2
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos 136 (73,9%) sujeitos que disseram ter cursado o Mestrado, 85 (62,5%) deles optaram pela área de Comunicação Social, Comunicação e Ciências Políticas, Estudos Culturais, Jornalismo, Mídia, Multimeios e Semiótica. Os outros 51 (37,5%) sujeitos cursaram o Mestrado na área das Ciências Humanas.

Parte dessa tendência para a especialização é dada pela progressiva compartimentalização dos conteúdos disciplinares. O progresso exponencial das ciências nesses últimos anos fez com que fossem aparecendo novas áreas de pesquisa e conhecimentos. A pretensão de fazer uma abordagem detalhada dos diversos âmbitos científicos leva os currículos a se saturarem e os professores a passarem facilmente das dimensões genéricas do conhecimento em seu campo para os conteúdos mais especializados e atuais. Ademais, a nova orientação profissionalizante que o ensino universitário adotou reforçou a passagem para a especialização. Quanto mais se pretende introduzir no início da formação conhecimentos ou atividades vinculados a

âmbitos específicos da profissão, mais as disciplinas universitárias adquirem um caráter setorial e aplicado (ZABALZA, 2004, p. 121-122).

Mediante ao que é posto por Zabalza, percebe-se uma maior especialização nos cursos de Mestrado do que nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, onde, por meio da TAB. 6, percebe-se que apenas 17 (32,7%) dos sujeitos que disseram ter cursado uma pós-graduação optaram pela área da Comunicação Social/Jornalismo. Assim, evidencia-se, por parte dos professores, uma preocupação em aperfeiçoar-se apenas na área específica da profissão profissional do jornalista, deixando de lado, algumas vezes, as competências para ser professor de Jornalismo.

4.1.9 Ano de formação do Doutorado

Sobre o ano de formação do Doutorado, 70 (38%) afirmaram que não possuem o título de doutor, 4 (2,2%) concluíram no período de 1981 a 1990, 17 (9,2%) entre 1991 a 2000, 70 (38%) de 2001 a 2010 e 23 (12,6%) depois de 2010, conforme TAB. 13.

Tabela 13: Distribuição de frequências do ano de Doutorado.

Ano de Doutorado	Frequência	Porcentagem
Não Possui	70	38,0
De 1981 a 1990	4	2,2
De 1991 a 2000	17	9,2
De 2001 a 2010	70	38,0
Depois de 2010	23	12,6
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos sujeitos, 70 (38,0%) afirmaram não possuir o Doutorado, sendo que dos 114 (62,0%) que responderam ter, defenderam a tese no período que vai de 2001 até 2013 (93 – 50,5% do total). Comparando esses dados com os da TAB. 7, sobre o período de formação no Mestrado, tem-se, relativamente, a mesma quantidade de pessoas que concluíram Mestrado e Doutorado nos últimos 13 anos.

De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação, realizado pela Capes, “havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de Mestrado (59,4%); 1.422 de Doutorado (34,7%) e 243 de Mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009. [...] Sendo destes, [...] 57.923 alunos de Doutorado” (BRASIL, 2010, p. 45).

Com base nessas informações, o crescimento da oferta dos programas de pós-graduação, nível Doutorado, é capaz de justificar a quantidade acentuada de doutores formados nos últimos 13 anos.

4.1.10 Área do Doutorado

No que se refere à área do Doutorado também houve divergências de cursos entre os 184 sujeitos respondentes, sendo 1 (0,5%) formado em Antropologia, 3 (1,6%) em Ciência da Informação, 1 (0,5%) em Ciência Política, 7 (3,8%) em Ciências Sociais, 1 (0,5%) em Ciências Socioambiental, 38 (20,7%) em Comunicação, 1 (0,5%) em Comunicação Científica e Tecnológica, 8 (4,3%) em Comunicação e Cultura, 7 (3,8%) em Comunicação e Semiótica, 1 (0,5%) em *Design*, 3 (1,6%) em Educação, 1 (0,5%) em Engenharia de Produção, 1 (0,5%) em Extensão Rural, 1 (0,5%) em Filosofia, 1 (0,5%) em Geografia Humana, 3 (1,6%) em História, 3 (1,6%) em Jornalismo, 5 (2,7%) em Letras, 4 (2,2%) em Linguística, 1 (0,5%) em Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2 (1,1%) em Mídia, 20 (10,9%) não informou, 70 (38%) ainda não possui o título de doutor e 1 (0,5%) em Teoria Literária.

Tabela 14: Distribuição de frequências da área de Doutorado.

Área	Frequência	Porcentagem
Antropologia	1	0,5
Ciência da Informação	3	1,6
Ciência Política	1	0,5
Ciências Sociais	7	3,8
Ciências Socioambiental	1	0,5
Comunicação	38	20,7
Comunicação Científica e Tecnológica	1	0,5
Comunicação e Cultura	8	4,3
Comunicação e Semiótica	7	3,8
<i>Design</i>	1	0,5
Educação	3	1,6
Engenharia de Produção	1	0,5
Extensão Rural	1	0,5
Filosofia	1	0,5
Geografia Humana	1	0,5
História	3	1,6
Jornalismo	3	1,6
Letras	5	2,7
Linguística	4	2,2
Meio Ambiente e Desenvolvimento	1	0,5
Mídia	2	1,1
Não Informou	20	10,9
Não Possui	70	38,0
Teoria Literária	1	0,5
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos 94 (51,0%) sujeitos que mencionaram a área em que cursou o Doutorado, percebe-se que 59 (63,0%) deles o fizeram nas áreas de Comunicação Social, Comunicação Científica e Tecnológica, Comunicação e Cultura, Comunicação e Semiótica, Jornalismo e Mídia. Os demais 35 (37,0%) sujeitos o fizeram na ampla área das Ciências Humanas.

Fica evidente, pelas respostas, a incidência de cursos que combinam a Comunicação a outra área das Ciências Humanas; por exemplo: Comunicação e Cultura. Para Zabalza (2004, p.12), “com muito esforço e com muitos conflitos, títulos mais polivalentes estão sendo implementados (nos quais se unificam estudos antes separados: econômicos e filológicos; direção de empresas e direito, psicologia e pedagogia, etc.)”.

Embora seja um crítico em relação a esse fenômeno, Zabalza (2004) o descreve nas esferas dos programas de pós-graduação e nesta pesquisa, percebe-se que esse fato fica mais evidente nos programas de Doutorado.

4.1.11 Ano de formação do pós-doutorado

Quanto ao ano de formação do pós-doutorado, 159 (86,5%) não obtiveram o título, apenas 3 (1,6%) o adquiriram no período de 1991 a 2000, 11 (5,9%) entre 2001 e 2010 e 11(5,9%) concluíram o pós-doutorado depois de 2010, conforme demonstrado na TAB. 15.

Tabela 15: Distribuição de frequências do ano de pós-doutorado.

Ano	Frequência	Porcentagem
Não possui	159	86,5
De 1991 a 2000	3	1,6
De 2001 a 2010	11	5,9
Depois de 2010	11	5,9
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Verifica-se que a maioria dos entrevistados ainda não possui o título de pós-doutor, o que corresponde a 159 (86,4%) dos sujeitos. Aos que já são pós-doutores, o título foi conquistado nos últimos 13 anos, correspondendo a 22 (11,8%). Comparando esses números aos da TAB. 9, em que os números de professores com título de doutor no mesmo período somam 93 (50,5%), 24,0% deles têm o título de pós-doutorado, o que está dentro do cálculo que a Capes (BRASIL, 2010, p. 273) projeta como ingressantes nos programas de pós-doutorado que é em torno de 25% do número de doutores formados a cada ano.

4.1.12 Área do pós-doutorado

Dos 184 sujeitos participantes da pesquisa, 1 (0,5%) possui pós-doutorado na área de Ciberjornalismo, 7 (3,8%) em Comunicação, 1 (0,5%) em Comunicação e Cinema, 1 (0,5%) em Cultura Contemporânea, 1 (0,5%) em História Contemporânea, 2 (1,1%) em Jornalismo, 1 (0,5%) em Letras, 1 (0,5%) em Mídia e Meio Ambiente; 8 (4,3%) possuem pós-doutorado, mas não informaram a área, 159 (86,5%) não possuem o título e 2 (1,1%) o conquistaram na área de Televisão.

Tabela 16: Distribuição de frequências da área de pós-doutorado.

Área	Frequência	Porcentagem
Ciberjornalismo	1	0,5
Comunicação	7	3,8
Comunicação e Cinema	1	0,5
Cultura Contemporânea	1	0,5
História Contemporânea	1	0,5
Jornalismo	2	1,1
Letras	1	0,5
Mídia e Meio Ambiente	1	0,5
Não informou	8	4,3
Não possui	159	86,5
Televisão	2	1,1
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Apenas 17 (9,2%) dos sujeitos disseram qual foi a área que fizeram o pós-doutorado. Desses, 14 (7,6%) escolheram a área da Comunicação, Jornalismo, Mídia e Meio Ambiente, Televisão, Comunicação e Cinema e Ciberjornalismo. Os outros, 3 (1,6%) disseram ter o pós-doutorado na área das Ciências Humanas.

Seguindo o mesmo caminho do Doutorado em termos de especialização, no pós-doutorado, os professores focaram ainda mais na área da comunicação.

Embora a universidade tenha compromisso com uma formação geral, até mesmo polivalente, em face da velocidade da progressão dos conhecimentos científicos e das exigências dos mercados de trabalho, ela não deixa de lado a especialização, na própria graduação e em estudos pós-graduados (ENRICONE, 2007, p. 150).

A colocação de Enricone (2007) ilustra o que há no seio das universidades, embora tenha uma motivação polivalente na construção de uma formação geral, os maiores níveis de pós-graduação almejam a especialização.

4.1.13 Ano de formação de outros cursos

Além da área de formação, foi questionado aos participantes sobre a formação em outros cursos. Das respostas obtidas, 178 (96,7) não informaram o ano da realização deles, 2 (1,1%) cursaram de 1981 a 1990, 1 (0,5%) de 1991 a 2000, 3 (1,1%) de 2001 a 2010 e 1 (0,5%) depois de 2010, conforme TAB. 17.

Tabela 17: Distribuição de frequências do ano de outros cursos.

Anos de outros cursos	Frequência	Porcentagem
Não informou	178	96,7
De 1981 a 1990	2	1,1
De 1991 a 2000	1	0,5
De 2001 a 2010	2	1,1
Acima de 2010	1	0,5
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A TAB. 17 mostra que a maioria dos professores não realiza cursos além de sua área específica de atuação e se detém muito em cursos de pós-graduação *strictu sensu* já que são eles os exigidos para a carreira docente. Apenas 6 (3,2%) dos sujeitos informaram o ano que realizaram outro tipo de curso.

Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizadas constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, em congressos e simpósios, em intercâmbio com especialistas, etc. (MASETTO, 2003, p. 26).

Assim, percebe-se que os cursos extracurriculares servem de conhecimento e incentivo aos professores em uma constante atualização do conhecimento.

4.1.14 Área de outros cursos

Sobre os cursos extras, 4 (2,2%) dos respondentes possuem bacharelado em Direito, 1 (0,5%) possui curso de Direção de Teatro, 1 (0,5%) de Jornalismo para Políticas Públicas, 1 (0,5%) de Política e Gestão Cultural, 1 (0,5%) realizou diversos cursos sobre fotografia, 1 (0,5%) fez ensino técnico de Introdução ao Cinema, 1 (0,5%) especializou-se em *Marketing* Estratégico, 3 (1,6%) fez especialização em Pedagogia, 1 (0,5%) em Pesquisa em Comunicação e Teoria da Comunicação, 1 (0,5%) em Psicanálise, 1 (0,5%) em Educação e Semiótica e Ética na Pesquisa com Seres Humanos, 1 (0,5%) fez graduação em Arquitetura e Urbanismo, 1 (0,5%) graduou-se em Biologia, 1 (0,5%) em Ciências Sociais, 1 (0,5%) em Direito e Filosofia, 2 (1,1%) com graduação em História, 3 (1,6%) com graduação em Letras, 1 (0,5%) com graduação em Psicologia e Filosofia, 157 (85,3%) não informaram sobre a realização de cursos extras e 1 (0,5%) em Pesquisa em Comunicação pelo *Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para América Latina – Ciespal*.

Tabela 18: Distribuição de frequência da área de outros cursos.

Área	Frequência	Porcentagem
Bacharelado em Direito	4	2,2
Curso de Direção de Teatro	1	0,5
Curso de Jornalismo para Políticas Públicas	1	0,5
Curso de Política e Gestão Cultural	1	0,5
Diversos cursos sobre Fotografia	1	0,5
Ensino técnico – Introdução ao Fazer Cinema	1	0,5
Especialização em <i>Marketing</i> Estratégico	1	0,5
Especialização em Pedagogia	3	1,6
Especialização em Pesquisa em Comunicação e Teoria da Comunicação	1	0,5
Especialização em Psicanálise	1	0,5
Estudos adicionais em Educação e Semiótica e Ética na Pesquisa com Seres Humanos	1	0,5
Graduação em Arquitetura e Urbanismo	1	0,5
Graduação em Biologia	1	0,5
Graduação em Ciências Sociais	1	0,5
Graduação em Direito e Filosofia	1	0,5
Graduação em História	2	1,1
Graduação em Letras	3	1,6
Graduação em Psicologia e Filosofia	1	0,5
Não informou	157	85,3
Pesquisa em Comunicação – Ciespal	1	0,5
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

É interessante ressaltar a variedade de cursos que os professores têm feito, com ênfase em outras graduações como Filosofia, Direito, Letras, com formações para além da técnica específica jornalística. Tal fato acontece já que:

Em primeiro lugar, os conteúdos do trabalho não podem mais ser apreendidos pela experiência, exigindo que, mesmo para atender ao mercado, os currículos escolares privilegiem uma formação geral sólida, que garanta maiores flexibilidade e elasticidade ao homem. Em segundo, as habilitações hoje existentes parecem não dar conta da nova dinâmica do processo produtivo, precisando ser remodeladas com o privilégio de uma abordagem mais generalista do conhecimento (MACEDO, 1997, p. 42).

Talvez esses dados possam ser indicativos de uma necessidade, ainda em gestação, de abarcar novos saberes à profissão de jornalista.

4.1.15 Área da atuação docente

No que se refere à área de atuação docente dos professores pesquisados, 2 (1,1%) não informaram, 104 (56,5%) lecionam somente na Graduação, 21 (11,4%) lecionam na

graduação e em cursos de especialização *lato sensu*, 1 (0,5%) apenas no Doutorado, 14 (7,6%) no Doutorado, no Mestrado e na graduação, 4 (2,2%) no Doutorado, no Mestrado, na graduação e em cursos *lato sensu*, 4 (2,2%) apenas no Mestrado, 23 (12,5%) no Mestrado e na graduação, 11 (6%) no Mestrado, na graduação e em cursos *lato sensu*.

Tabela 19: Distribuição de frequências da atuação docente.

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
Não informado	2	1,1
Na graduação	104	56,5
Na graduação, em cursos <i>lato sensu</i>	21	11,4
No Doutorado	1	0,5
No Doutorado, no Mestrado, na graduação	14	7,6
No Doutorado, no Mestrado, na graduação, em cursos <i>lato sensu</i>	4	2,2
No Mestrado	4	2,2
No Mestrado, na graduação	23	12,5
No Mestrado, na graduação, em cursos <i>lato sensu</i>	11	6,0
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos 184 professores entrevistados, 109 (59,2%) dos sujeitos entrevistados disseram atuar como professores em apenas uma área, isto é, somente na graduação ou Mestrado ou Doutorado. Enquanto que 52 (28,3%) dos sujeitos lecionam em cursos de Doutorado e ou Mestrado e ou na graduação ou em cursos *lato sensu*.

Percebe-se ainda que o maior número de sujeitos 104 (56,5%) encontra-se lecionando apenas na graduação, o que revela a necessidade do professor universitário conhecer bem as competências pedagógicas para lecionar com foco no ensino da graduação.

Como se percebe, a questão da docência no ensino superior ultrapassa os processos de sala de aula, colocando em discussão as finalidades dos cursos de graduação. No atual panorama nacional e internacional, há preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a Docência Universitária em atuação. Tem-se a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo do ensino na graduação, apontando para a importância de preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes (BARBOSA, 2011, p. 14).

Dessa forma, o ensino na graduação, muitas vezes, é o início da carreira do docente universitário. Por isso, além do conhecimento específico, deve-se conhecer e entender a importância do saber pedagógico para atuar em sala de aula.

4.1.16 Atuação em outra atividade jornalística

Quando questionados se exercem outra atividade além da docência, dos 184 sujeitos, 2 (1,1%) não responderam, 142 (77,2%) afirmaram que não e 40 (21,7%) afirmaram que sim, exercem outra atividade jornalística.

Tabela 20: Distribuição de frequências da atuação de outra atividade jornalística.

Outra atividade jornalística	Frequência	Porcentagem
Não respondeu	2	1,1
Não	142	77,2
Sim	40	21,7
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Isso mostra que para a maioria dos sujeitos (77,2%) a docência é a única atividade por parte desses professores.

A profissionalização do formador permite dar maior sistematicidade, estabilidade e dedicação a seu trabalho [docente] [...]. Se dedicados *exclusivamente* à formação ou à pesquisa, deixariam de ministrar aulas e poderiam perder esse contato direto com a docência e com todas as ações e emoções ligadas a ela (o que, posteriormente, constitui o conteúdo básico da formação que pretendem oferecer) (ZABALZA, 2003, p. 163, grifo original).

Os outros sujeitos acabam fazendo outro tipo de trabalho, conforme será visto a seguir, atrelando a prática do Jornalismo à profissão de professor universitário.

4.1.17 Tipo de outra atividade jornalística

No que se refere a esse item, 2 (1,1%) sujeitos são articulistas, 9 (4,9%) trabalham em assessoria, 1 (0,5%) é assessor e colunista de jornal, 1 (0,5%) trabalha com assessoria e coordena atividades de rádio e tevê na universidade em que leciona, 2 (1,1%) faz assessoria e edição, 2 (1,1%) são blogueiros, 2 (1,1%) são colunistas de jornal, 2 (1,1%) prestam consultoria, 4 (2,2%) são editores, 1 (0,5%) trabalha com elaboração de projetos editoriais, 1 (0,5%) é empresário, 1 (0,5%) é fotógrafo, 3 (1,6%) são *freelancers*, 1 (0,5%) é *freelancer* e empresário de Comunicação, 2 (1,1%) são jornalistas da rádio e tevê educativa, 144 (78,2%) dos sujeitos não exercem qualquer outra atividade além da docência, 4 (2,2%) produzem reportagens colaborativas, 1 (0,5%) é repórter de jornal impresso e 1 (0,5%) é secretário adjunto da universidade na qual leciona.

Tabela 21: Distribuição de frequências tipo de outra atividade jornalística.

Outra atividade jornalística	Frequência	Porcentagem
Articulista	2	1,1
Assessoria	9	4,9
Assessoria e colunista de jornal	1	0,5
Assessoria e coordenação de atividades de rádio e tevê na universidade	1	0,5
Assessoria e edição	2	1,1
Blogueiro	2	1,1
Colunista de jornal	2	1,1
Consultoria	2	1,1
Edição	4	2,2
Elaboração de Projetos Editoriais	1	0,5
Empresário	1	0,5
Fotógrafo	1	0,5
<i>Freelancer</i>	3	1,6
<i>Freelancer</i> e empresário de Comunicação	1	0,5
Jornalista de Rádio e TV Educativa	2	1,1
Não	144	78,2
Reportagens colaborativas	4	2,2
Repórter de jornal impresso	1	0,5
Secretário Adjunto de Comunicação da universidade	1	0,5
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos 40 (21,7%) sujeitos entrevistados que responderam realizar atividade paralela à docência, tem-se 36 (19,5%) que exercem atividades como profissional de Jornalismo, enquanto apenas 4 (2,2%) exercem a prática jornalística dentro da estrutura da universidade.

De acordo com Masetto (2012), dentre as competências necessárias para o professor universitário está a teórico-científica, que contempla não apenas o conhecimento teórico, mas também a prática do mercado de trabalho da profissão que se pretende lecionar. Assim, os professores que lecionam e atuam no mercado de trabalho possuem a competência teórico-científica proposta pelo autor mencionado.

➤ Parte II

Nesta Parte II, apresenta-se o grau de importância que os professores jornalistas atribuem à sua prática docente no ensino superior à frente das categorias de estudo: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes, tendo como suporte a Escala Likert (PEREIRA, 2004), com a seguinte escala: (1) Nunca, (2) Quase Nunca, (3) Eventualmente, (4) Quase Sempre e (5) Sempre.

4.2 Categorias de análise

4.2.1 Concepções de Docência Universitária

4.2.1.1 O professor é a fonte do conhecimento

Nesta questão, apenas 181 sujeitos responderam sobre a afirmativa de ser o professor a fonte do conhecimento. Assim, 4 (2,2%) docentes assinalaram a opção nunca, 26 (14,4%) quase nunca, 87 (48,1%) eventualmente, 53 (29,3%) quase sempre e 11 (6,1%) sempre, conforme descrito na TAB. 22.

Tabela 22: O professor é a fonte do conhecimento.

O professor é a fonte do conhecimento	Frequência	Porcentagem
1	4	2,2
2	26	14,4
3	87	48,1
4	53	29,3
5	11	6,1
Total	181	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Tal análise permite a reflexão: para os sujeitos entrevistados, o ensino dentro de uma abordagem tradicional ainda prevalece, de certa forma, camuflado?

A maioria dos sujeitos entrevistados 87 (48,1%) respondeu a opção eventualmente. Por essa perspectiva, os professores entrevistados assumem que, dependendo das circunstâncias, podem ou não ser a fonte do conhecimento, mantendo-se uma postura neutra em relação à afirmativa.

Ao comparar-se as categorias da escala entre Nunca e Sempre – que demonstra a certeza dos sujeitos em relação à afirmativa – tem-se apenas 4 (2,2%) certos de que nunca o professor é a fonte do conhecimento, enquanto 11 (6,1%) estão certos de que sempre o professor é a fonte de conhecimento, evidenciando características da abordagem tradicional.

Na abordagem tradicional, a prática educativa é caracterizada pela transmissão dos conteúdos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. É papel do professor ser a fonte de conhecimento e os alunos apenas a de receberem a informação que precisa ser adquirida. É o que Freire (2011, p. 24) chama de educação bancária e refuta a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento”, conforme consideravam alguns teóricos do passado, assim como

Amaral (2012, p. 143) ao afirmar que “as pedagogias tradicionais centravam-se no processo de ensino, em que o protagonista era o professor”.

Para Melo (2012, p. 34), “[...] durante muito tempo, a atividade docente foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, inquestionáveis, na qual o professor tinha a tarefa de divulgar e avaliar esses conteúdos”, perpetuando-se a ideia de que se ensina porque sabe, desconsiderando o domínio das competências pedagógicas.

4.2.1.2 O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas

Quanto ao bom docente dominar bem as técnicas, dos 181 sujeitos, 10 (5,5%) responderam a opção nunca, 21 (11,6%) assinalaram a opção quase nunca, 80 (44,2%) escolheram eventualmente, 54 (29,8%) optaram por quase sempre e 16 (8,8%) sempre, conforme TAB. 23.

Tabela 23: O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.

O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.	Frequência	Porcentagem
1	10	5,5
2	21	11,6
3	80	44,2
4	54	29,8
5	16	8,8
Total	181	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Para 80 (44,2%) entrevistados, eventualmente o bom jornalista é aquele que domina as técnicas da profissão. Por meio da natureza da pergunta, alusiva ao tecnicismo, pode-se dizer que os professores acreditam que a técnica seja relevante, porém necessita de outras abordagens. Essa perspectiva será estudada mais adiante, quando da análise da Parte III na questão: Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?

O professor é o técnico responsável pela eficiência do ensino e o aluno é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para “aprender a fazer”. Segundo Mizukami (1986), o mundo já é construído e o homem é produto do meio.

Para Amaral (2012), o tecnicismo se instalou no Brasil na época da ditadura militar e significou uma enorme centralização educacional operacionalizadora numa rede hierarquizada de planejamento, restando ao professor apenas o papel de mero executor. “O tecnicismo

acabou desvirtuando o significado da técnica, fazendo uso da técnica pela técnica, elevando meios a categorias de fins” (AMARAL, 2012, p. 145).

A preocupação de um currículo tecnicizado para o ensino de Jornalismo é uma inquietação de Berger (1998) ao afirmar que se a demanda do mercado é por uma mão de obra qualificada, é papel da universidade desenvolver senso crítico em seus alunos, não no intuito de reproduzir o que as empresas produzem, mas no sentido de pensar, criar e inovar para as novas tendências jornalísticas.

4.2.1.3 Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui

Na afirmativa “Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui”, dos 181 sujeitos, 3 (1,7%) responderam nunca, 5 (2,8%) quase nunca, 49 (27,1%) eventualmente, 74 (40,9%) quase sempre e 50 (27,6%) sempre, conforme TAB. 24.

Tabela 24: Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.

Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	Frequência	Porcentagem
1	3	1,7
2	5	2,8
3	49	27,1
4	74	40,9
5	50	27,6
Total	181	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A concordância com essa categoria mostra que o professor se utiliza da abordagem humanista. Dos entrevistados, 74 (40,9%) dos sujeitos responderam quase sempre, ainda, relacionando com a alternativa sempre, têm-se 50 (27,6) sujeitos; por meio desse número, pode-se concluir que a maioria dos professores entrevistados tem uma abordagem humanista.

De acordo com Gil (1997, p. 26), a perspectiva humanista é uma rigidez à escola clássica, em que ao contrário de antes, há uma valorização do aluno. “Por considerar que cada aluno traz para a escola suas próprias atitudes, valores e objetivos, a visão humanista centraliza-se no aluno. Assim, sua preocupação básica torna-se a de adaptar o currículo ao aluno”.

Características como autodescoberta e autodeterminação são vistas nessa tendência pedagógica, já que os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno.

A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Seriam condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhe servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo. Seria, enfim, a criação de condições nas quais o aluno pudesse tornar-se pessoa que soubesse colaborar com os outros, sem por isso deixar de ser indivíduo (MIZUKAMI, 1986, p. 45).

Para Rogers (1972), a motivação dos sujeitos da aprendizagem está condicionada à coerência dos conteúdos com suas expectativas. Assim, o ambiente educacional não deve ser ameaçador ao aluno, pois a aceitação do novo se dará de forma espontânea e não por imposição como era visto anteriormente.

4.2.1.4 Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para construção do conhecimento

Para esse questionamento, os sujeitos não se manifestaram sobre os itens nunca (1) e quase nunca (2). Apenas 6 (3,3%) responderam eventualmente, 35 (19,3%) quase sempre e 140 (77,3%) sempre, conforme demonstrado na TAB. 25.

Tabela 25: Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para construção do conhecimento.

Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para construção do conhecimento	Frequência	Porcentagem
3	6	3,3
4	35	19,3
5	140	77,3
Total	181	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Para 140 (77,3%) dos sujeitos entrevistados, sempre se considera o ato de ensinar como oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. A partir desse escore, fica evidente que a maioria dos professores entrevistados se preocupa em desenvolver habilidades humanas junto aos seus alunos enquanto ensinam.

Para Masetto (2003), em geral, os professores universitários se preocupam com o que os alunos devem aprender e com seu desenvolvimento intelectual, pouco se importando com “o desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais e de seus valores de profissionais e cidadão comprometidos com os problemas e a evolução de sua sociedade” (MASETTO, 2003, p. 28).

Quando o docente adota uma postura comprometida com a construção da aprendizagem, “o aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a considerar o sujeito do processo” (MASETTO, 2003, p. 23), e assim a construção da aprendizagem em conjunto, estimulando para que a inteligência de cada um aconteça de forma natural.

Não é tarefa do professor criar rotinas e exercícios de fixação, mas a de propor problema aos alunos, ensinando-lhes a dar a solução; sua função, enquanto docente, é a de criar desafios para que seus alunos os supere. O aluno deve buscar sua própria autonomia.

4.2.1.5 Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou

No que se refere a esse item, dos 181 sujeitos respondentes, tem-se o seguinte resultado: 16 (8,8%) responderam nunca, 37 (20,4%) quase nunca, 103 (56,9%) eventualmente, 19 (10,5%) quase sempre e 6 (3,3%) sempre, conforme descrito na TAB. 26.

Tabela 26: Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.

Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	Frequência	Porcentagem
1	16	8,8
2	37	20,4
3	103	56,9
4	19	10,5
5	6	3,3
Total	181	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Nesse item, o escore está no eventualmente, 103 (56,9%) dos sujeitos, que mantiveram assim uma postura neutra em relação à afirmativa. Considerando os opostos da escala, as opções nunca e sempre, a negativa à afirmação se refere que o professor tem uma abordagem sociocultural, sendo a positiva, embora não tenha valores de opostos em relação às abordagens de ensino, conforme revela um professor com abordagem tradicional.

Analisando as categorias, tem-se de um lado, 16 (8,8%) dos sujeitos afirmando a opção nunca, por outro, 6 (3,3%) afirmando a opção sempre.

A relação de professor-aluno deve ser horizontal e nada lhes é imposto. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação, em um processo de conscientização do *ser* no mundo. Professores e alunos devem ser vistos em uma mesma atmosfera: a do conhecimento.

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. [...] O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

É o que Freire (2011) chama de constante forma-(re)forma dentro do processo de ensino e aprendizagem, tanto professor quanto alunos ensinam e aprendem da mesma maneira. Quem ensina pela prática do ensinar-aprender participa de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Só assim “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 29), em que se afirma que há uma relação horizontal, em que educandos e educadores se encontram na mesma direção. Assim, o papel do professor nessa perspectiva progressista é o de ajudar seus alunos a reconhecer-se “como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 2011, p.121) e não simplesmente repassadores de conhecimento.

4.2.2 Formação Profissional

4.2.2.1 Ter qualificação para atuar na Docência Universitária, com formação específica

Sobre a Formação Profissional, vale ressaltar que em todas as questões desta seção, apenas 182 professores as responderam. Sendo assim, nesse item, dos 182 sujeitos que avaliaram ter qualificação para atuar na Docência Universitária, com formação específica: 1 (0,5%) respondeu nunca, 2 (1,1%) quase nunca, 19 (10,4%) a opção eventualmente, 57 (31,3%) quase sempre e 103 (56,6%) sempre, conforme TAB. 27.

Tabela 27: Ter qualificação para atuar na Docência Universitária, com formação específica.

Ter qualificação para atuar na Docência Universitária, com formação específica	Frequência	Porcentagem
1	1	0,5
2	2	1,1
3	19	10,4
4	57	31,3
5	103	56,6
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Tem-se aqui uma polaridade dos escores relacionados à opção sempre com 103 (56,6%) e quase sempre com 57 (31,3%). Esse resultado demonstra que a maioria dos professores entrevistados considera importante a formação específica.

Comparando com os resultados das TAB. 8, 10 e 12, referentes respectivamente às áreas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado dos sujeitos entrevistados, esse resultado fica evidente, pois os professores consideram a formação específica importante até para as suas próprias carreiras.

Segundo Masetto (2012), a preocupação com o conhecimento específico da área é fortemente marcada desde o início dos primeiros cursos superiores implantados no Brasil.

Quase sempre os profissionais bem-sucedidos no mercado de trabalho eram convidados a lecionar, pois se acreditava que bastava ler, ter o domínio técnico de uma profissão, para estar apto a ensinar, como se o processo de ensino se desse de forma tão simples: o aluno apenas repetindo o que o professor passava em sala de aula (MALUSÁ & MONTALVO, 2005, p. 262).

De lá para cá, houve grandes evoluções em todos os sentidos, mas o ensino marcado pelo conhecimento específico ainda é resistente e perdura nos dias de hoje. Não que ele não seja importante, mas não deve ser o único foco do professor universitário. Assim é passível de se questionar sobre a formação do professor universitário durante seu percurso na carreira docente e os desdobramentos que isso pode acarretar no ensino de 3º grau.

Ao serem admitidos mediante concurso público que legitima como competente aquele docente que domina conhecimento e “transmite” de maneira eficiente esse conhecimento, os docentes se sentem respaldados e legitimados em sua função, muitas vezes não reconhecendo a necessidade de uma formação mais específica para a docência (VASCONCELOS, 2012 p. 236).

É de se ressaltar que não é apenas o conhecimento específico e teórico-científico da área que faz do professor um bom profissional. Aliás, muito mais que isso, é preciso também conhecimento pedagógico, conforme pode ser discutido na TAB. 28.

4.2.2.2 Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada

Quanto a essa ponderação, dos 182 sujeitos que responderam à pesquisa apenas 1 (0,5%) respondeu nunca, não houve respostas para a opção de quase nunca (2), 8 (4,4%) optaram por eventualmente, 30 (16,5%) escolheram quase sempre e 143 (78,6%) sempre.

Tabela 28: Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.

Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	Frequência	Porcentagem
1	1	0,5
3	8	4,4
4	30	16,5
5	143	78,6
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Aqui se percebe que os professores consideram o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada importante, por conta da polaridade 143 (78,6%) que optaram por sempre e 30 (16,5%) por quase sempre. Embora os resultados da TAB. 27 demonstrassem uma preocupação aparente apenas com a formação específica, comparado a esta, percebe-se que esses professores também estão preocupados com a sua formação enquanto docente.

Deve-se ter a noção de que o professor não tem de entrar em sala de aula apenas preocupado com as competências teórico-científicas, mas tem o dever de ter em mente sua verdadeira função enquanto professor. É o que Masetto (2012) chama de competências próprias do professor universitário, sendo elas a teórico-científica, a pedagógica e a dimensão política.

Há ainda uma errônea concepção entre a pesquisa e o ensino. Acredita-se que, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ao formar mestres e doutores para a pesquisa em suas áreas específicas, o fato de se ter uma disciplina de Didática do Ensino Superior, já os qualificam para a docência.

Neste sentido, caracteriza-se a verticalização da formação, ou seja, formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto desprovidos de conhecimento referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

Os reflexos dessa formação são sentidos quando o docente assume a tarefa de lecionar. Desse modo, o professor universitário deve, com muita frequência, pensar sobre a (re)construção de seus saberes passando por processos de preparação para assumir tarefas referentes à docência, já que ela é uma profissão que demanda ampla formação no sentido pedagógico, que talvez não deva ter sido o foco da própria formação inicial.

Se o curso de formação inicial, em função de sua especialidade, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. (TEIXEIRA, 2009, p. 31).

Por isso, o professor universitário deve ter em mente a importância do conhecimento pedagógico e de sua contínua reciclagem em cursos de formação continuada e permanente para melhorar ainda mais sua prática docente.

4.2.2.3 Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico

De acordo com os 182 respondentes sobre o significado do saber pedagógico, 1 (0,5%) assinalou a opção nunca, 1 (0,5%) quase nunca, 12 (6,6%) a opção eventualmente, 39 (21,4%) quase sempre e 129 (70,9%) sempre.

Tabela 29: Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.

Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico	Frequência	Porcentagem
1	1	0,5
2	1	0,5
3	12	6,6
4	39	21,4
5	129	70,9
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Para a maioria dos sujeitos – 129 (70,9%) escolheram a opção sempre e 39 (21,4%) quase sempre – é fundamental refletir sobre o saber pedagógico.

De acordo com Malusá (2003, p. 138), o docente deve ter clareza de sua própria prática para não correr o risco de reproduzir modelos aprendidos em sala de aula. “É necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua”.

A busca por uma formação contínua baseada na reflexão sobre e na ação docente, ultrapassando o “fazer pelo fazer”, encontrando o “saber por que fazer” é de extrema importância nesses cursos.

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente. [...] A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem de projetos profissionais e organizacionais (BEHRENS, 2012, p. 68-69).

Assim, refletir sobre o fazer pedagógico do professor universitário é avançar enquanto docente, fazer-se mais engajado com a profissão e mais preocupado com o futuro dos alunos. O professor que reflete sobre a própria prática transforma-se constantemente, evolui no pensamento e na didática, cresce profissionalmente enquanto docente e melhora a sua vida e a de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2.4 Realizar cursos de formação específica para professores

Quanto aos 182 participantes nesse item, 3 (1,6%) responderam que nunca realizam cursos de formação específica para professores, 8 (4,4%) quase nunca, 47 (25,8%) eventualmente, 55 (30,2%) quase sempre e 69 (37,9%) sempre.

Tabela 30: Realizar cursos de formação específica para professores.

Realizar cursos de formação específica para professores	Frequência	Porcentagem
1	3	1,6
2	8	4,4
3	47	25,8
4	55	30,2
5	69	37,9
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Em relação à formação específica para docente, embora haja uma polaridade de escores para a opção sempre com 69 (37,9%) e quase sempre com 55 (30,2%), o grau de

importância para a opção eventualmente com 47 sujeitos (25,8%) é também relevante. Ao assinalar aquela categoria, uma quarta parte dos professores entrevistados demonstrara que casualmente a formação é importante, porém, talvez num sentido de que outras formações devem ser consideradas como um todo.

É verdade que o magistério nas universidades brasileiras tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, em todas as circunstâncias possíveis, como o professor que apenas conhece o mercado de trabalho, aquele que apenas se preocupa com questões teórico-científicas, outros que nunca viram sequer a importância das competências pedagógicas para lecionar. Para Vasconcelos (2012), muitas vezes não é dado o devido valor à formação de professores ou por carga horária insuficiente ou por se apresentar deslocado da docência.

A formação de muitos professores universitários se dá no domínio dos conhecimentos específicos, competências profissionais em seu campo científico, pois vários cursos de pós-graduação enfatizam a pesquisa em seu campo de origem, sem valorizar a formação pedagógica. A prática pedagógica fica de lado e as dificuldades de compreensão, assim como o baixo aproveitamento dos estudos por parte dos alunos, tornam-se elementos dificultadores da prática profissional.

[...] o exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido (MALUSA, 2003, p. 139).

A instituição como coletivo deve saber e se responsabilizar por esse tipo de formação, fugindo de soluções tecnicistas e (re)formando seus profissionais com qualidade. Valorizar “a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar” (CASTANHO, 2007, p. 66).

4.2.2.5 Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos

No que se refere a esse questionamento não houve respostas para o item nunca (1) e quase nunca (2). Assim, 11 (6%) sujeitos responderam que eventualmente sabem valorizar a

prática pedagógica como momento de construção de conhecimento, 36 (19,8%) quase sempre e 135 (74,2%) sempre, descrito na TAB. 31.

Tabela 31: Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.

Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos	Frequência	Porcentagem
3	11	6,0
4	36	19,8
5	135	74,2
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Houve polaridade nos escores sobre a valorização da prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos, sendo que 135 (74,2%) dos sujeitos entrevistados responderam com a opção sempre e 36 (19,8%) quase sempre. A polaridade mostra concordância com a afirmativa, porém não diz que apenas ela é a mais importante sobre as outras afirmativas avaliadas na área de Formação Profissional.

De acordo com Behrens (2012), somente refletindo sobre a prática docente que se constrói novos conhecimentos e se muda a realidade do trabalho docente do professor. O professor torna-se sujeito da produção de saberes, em que se produz conhecimento e se ensina.

Cunha (1989) afirma que esse é o caminho para que o professor construa um ensino que se priorize a aprendizagem como produção de conhecimento.

Tardif (2010, p. 235) garante que o trabalho dos professores deve ser considerado “como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer dentro do ofício da profissão docente”.

4.2.3 Saberes Docentes

4.2.3.1 Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a Formação Profissional do aluno

Sobre essa questão, têm-se as seguintes respostas, sendo 2 (1,1%) para nunca, 2 (1,1%) para quase nunca, 6 (3,3%) para eventualmente, 71 (39%) para quase sempre e 101 (55,5%) para sempre, conforme descrito na TAB. 32.

Tabela 32: Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a Formação Profissional do aluno.

Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a Formação Profissional do aluno	Frequência	Porcentagem
1	2	1,1
2	2	1,1
3	6	3,3
4	71	39,0
5	101	55,5
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A preocupação com a Formação Profissional do aluno é bastante relevante para os professores entrevistados, sendo que 101 (55,5%) assinalaram a opção sempre se preocupar, enquanto 71 (39,0%) disseram quase sempre. Essa perspectiva está relacionada com a própria concepção do curso de Jornalismo, já que:

Sua visão integradora e horizontalizada – genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem (BRASIL, 2001, p. 16).

Sobre esses aspectos, Marconato e Doliveira (2008) consideram importante que a universidade se preocupe em atualizar na formação de novos profissionais voltados ao conceito de empregabilidade.

Observa-se a redução drástica de empregos estáveis, com um aumento exponencial de oferta de trabalhos, de modo que a informação de ponta e a atualização constante do conhecimento se constituem no principal insumo para aumentar o nível de emprego (MARCONATO; DOLIVEIRA, 2008, p. 2).

De acordo com Saviani (2002), é preciso adotar a postura do “não parar mais de aprender” e, principalmente, aprender de forma generalista, pois a tecnologia está mostrando que a cada dia pode-se assumir funções pela facilidade das informações disponíveis em todos os setores da vida humana.

Por isso, deve fazer parte do dia a dia do professor universitário essa preocupação em transmitir conhecimentos aos seus alunos que serão utilizados no próprio mercado de trabalho. É a preocupação com a Formação Profissional do aluno dentro do curso ao qual leciona.

4.2.3.2 Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem

O item nunca não teve registro, enquanto que 1 (0,5%) respondeu quase nunca, 2 (1,1%) eventualmente, 47 (25,8%) quase sempre, 132 (72,5%) sempre, assim exposto na TAB. 33.

Tabela 33: Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem.

Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem	Frequência	Porcentagem
2	1	0,5
3	2	1,1
4	47	25,8
5	132	72,5
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A polaridade das respostas é a de que as 132 (72,5%) opções por sempre estabelecem relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem, sendo que 47 (25,8%) estabelecem quase sempre.

De acordo com Therrien (2011), a prática interdisciplinar é o momento em que propõe a construção do conhecimento integrado por meio de um campo onde se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Dessa forma, a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar são caminhos que o professor universitário ousado deve utilizar para que o aluno possa, a partir de diferentes primas, analisar fatos, fenômenos, problemas, conteúdos e situações corriqueiras e consequentemente se tornar um sujeito analítico/crítico capaz de resolver problemas e transformar a realidade para a melhoria da sociedade contemporânea (LAMPERT, 2009, p. 147-148).

Para Maciel (2007, p. 144), na interdisciplinaridade, estabelecemos uma interação entre duas ou mais disciplinas, sujeitos e conhecimentos. Dessa forma, é de extrema importância que o professor universitário estabeleça relações interdisciplinares em seu processo de ensino e aprendizagem. O aluno aprende com mais facilidade e o professor consegue ensinar de uma maneira não fragmentada, parcelada, mostrando a utilidade do ensino como um todo.

4.2.3.3 Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

Os itens nunca e quase nunca não apresentaram registros, enquanto 8 (4,4%) dos docentes apontaram motivar os alunos para a transformação eventualmente, 39 (21,4%), conforme TAB. 34.

Tabela 34: Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.

Saber motivar os alunos para transformação	Frequência	Porcentagem
3	8	4,4
4	39	21,4
5	135	74,2
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos 182 sujeitos entrevistados, 135 (74,2%) disseram sempre refletir sobre os conteúdos teóricos e práticos de ensino, enquanto 39 (21,4%) disseram quase sempre. Essa polaridade na resposta evidencia que a maioria dos professores entrevistados não dissocia a teoria da prática.

Para Veiga (1989), do ponto de vista da relação teoria-prática, o que se verifica nos enfoques analisados é a forma de concebê-las. Antigamente, a didática tradicional separava a teoria da prática, percebe-se hoje que a relação teoria-prática é algo indissociável para a produção do conhecimento e não pode ser tratada de forma separadamente.

Freire (2011) também acredita em um processo de aprendizagem pautado na possibilidade de se relacionar o conhecimento (teoria) com a sua realidade (prática), criando possibilidades de reflexão sobre o que foi aprendido.

Assim, aliar teoria à prática é evoluir no processo de ensino e aprendizagem e não apenas isso, mas mostrar aos alunos que é possível avançar no conteúdo ministrado revelando sua aplicabilidade na prática e vice-versa.

4.2.3.4 Saber apresentar o conhecimento de forma didática

Sobre apresentar o conhecimento de forma didática, dos 182 sujeitos, 1 (0,5%) respondeu nunca, 1 (0,5%) quase nunca, 5 (2,7%) eventualmente, 42 (23,1%) quase sempre e 133 (73,1%) sempre, conforme demonstrado na TAB. 35.

Tabela 35: Saber apresentar o conhecimento de forma didática.

Saber apresentar o conhecimento de forma didática	Frequência	Porcentagem
1	1	0,5
2	1	0,5
3	5	2,7
4	42	23,1
5	133	73,1
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Para 133 (73,1%) dos professores entrevistados, eles sempre procuram saber apresentar o conhecimento de forma didática, enquanto que 42 (23,1%) quase sempre. Essa polaridade evidencia que os professores se preocupam com o aprendizado de seus alunos.

De acordo com Morosini (2000), o bom desempenho didático interfere diretamente no aprendizado do aluno e a falta dele acaba servindo de obstáculo para o sucesso da docência no ensino superior completamente.

Na opinião de Zabalza (2004), o docente é um facilitador da aprendizagem e ensinar com eficácia faz parte das tarefas diárias de um bom professor.

Ensinar é uma tarefa complexa que exige um conhecimento consistente da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho (ZABALZA, 2004, p.111).

A didática de como o conteúdo é apresentado é essencial para a absorção do conhecimento por parte dos alunos. Quanto mais clara, precisa e consciente for a prática do professor, mais o aluno se sente seguro e tem certeza de que aprendeu com a aula.

4.2.3.5 Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana

Sobre essa questão, os itens nunca (1) e quase nunca (2) não apresentaram registros, enquanto 5 (2,7%) responderam saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana eventualmente, 59 (32,4%) assinalaram quase sempre e 118 (64,8%) responderam sempre, conforme explicado na TAB. 36.

Tabela 36: Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.

Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	Frequência	Porcentagem
3	5	2,7
4	59	32,4
5	118	64,8
Total	182	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Saber transformar os conhecimentos em vivências cotidianas dos alunos é pensado sempre para 118 (64,8%), enquanto é quase sempre para 59 (32,4%) dos professores entrevistados.

Cunha (2012) aponta a importância de um ensino focado na vivência do aluno. Segundo ela, foram necessários longos anos de maturação para se perceber as consequências das novas referências do pensamento social e pedagógico, principalmente no ensino superior. Um ensino duro, linear, baseado em conteúdos disciplinares específicos que pouco se importam com a postura e vivência do aluno. É por isso que Candau e Lelis (1999, p. 20) afirmam:

O professor tem que se adaptar ao meio e tentar transmitir sua didática, partindo de um princípio onde o meio em que o aluno vive deve ser levado em conta, assim buscando sua cultura e sua realidade. Daí então o professor começa a apresentar para o aluno o mundo que ele não conhece.

Portanto, o aluno aprende pensando em sua própria realidade, de como o conhecimento adquirido será utilizado em seu dia a dia. Faz parte do professor esta tarefa de ensinar pensando na vivência cotidiana de seus alunos. Assim o ensino torna-se mais fácil, mais útil e mais real.

➤ **Parte III**

Na primeira parte deste capítulo, foram traçadas as características pessoais dos 184 sujeitos pesquisados. Na segunda parte, em que 182 sujeitos responderam às questões, apresentaram-se e discutiram-se as categorias estudadas: Concepção de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes, todas compostas por cinco frases. Na terceira parte, para a verificação da existência de conexão entre as frases, realiza-se uma Análise de Correlação. Cada frase analisada foi valorada nas opções nunca, quase nunca, eventualmente, quase sempre e sempre. A partir daí, as respostas foram analisadas de duas a duas para se verificar uma possível correlação. Caso duas frases sejam valoradas por todos

participantes da mesma forma, conclui-se que serão totalmente correlacionadas de forma positiva. Se, no entanto, forem valoradas de forma opostas, conclui-se que terão correlações inversas.

A Análise de Correlação “é um método estatístico amplamente utilizado para estudar o grau de relacionamento entre variáveis, assim fornece um número, indicando como duas variáveis que se comportam (variam) conjuntamente” (LIRA, 2004, p. 1).

Desse modo, a análise de correlação utilizada foi o teste de Spearman, que é uma prova não paramétrica com o intuito de determinar o grau de associação entre duas variáveis mensuradas. Segundo Lira (2004), os dados não paramétricos são aqueles que não seguem a distribuição de Laplace-Gauss, isto é, que não têm distribuição normal.

Para análise dos dados, articulou-se com o coeficiente de correlação (r) adotando p-valor com referência de significância de 5%. O coeficiente de correlação (r) indica a força da associação entre as duas variáveis métricas estudadas bem como o sentido dessa correlação. O valor de r varia de -1 a +1 e pode ser zero. Quanto mais próximo de -1 mais forte a correlação (em sentido inverso), quanto mais próximo de +1 mais forte a correlação (em sentido direto) e quanto mais próximo de zero mais fraca a correlação. Já o p-valor indica se existe uma correlação, ou seja, se os atributos que apresentam correlação com p-valor menor que 0,05 estão associados, portanto são dependentes, e os que apresentam p-valor superior a 0,05 são independentes, logo não estão associados. Após execução da análise de correlação de Spearman e utilizando-se o programa SPSS 16.0, os valores associados que indicam grau de correlação entre as frases analisadas foram destacados em cor cinza.

4.3 Correlações

4.3.1 Correlações entre: “Concepções de Docência Universitária e Formação profissional”

Na análise de correlação entre as categorias de Concepções de Docência Universitária e Formação Profissional pode se observar um pequeno nível de associações entre as variáveis, apenas cinco entre os 25 cruzamentos realizados. Entende-se então que tais categorias, diante das respostas obtidas pelo questionário, não se correlacionam (Apêndice G – Tabela 44).

4.3.2 Correlações entre: “Concepções de Docência Universitária e Saberes Docentes”

No entanto, a correlação entre as categorias Concepções de Docência Universitária e Saberes Docentes já apresentou consideráveis associações entre seus itens. De 25 cruzamentos realizados houve 14 correlações por parte dos sujeitos participantes da pesquisa. (Apêndice H –Tabela 45).

4.3.3 Correlações entre “Formação Profissional e Saberes Docentes”

Quanto às categorias de Formação Profissional e Saberes Docentes foi observada a associação um pouco menos evidente que a TAB. 44, porém de considerável correlação. Houve 11 correlações de 25 cruzamentos entre os sujeitos participantes (Apêndice I – Tabela 46).

➤ Parte IV

Com a realização das três etapas anteriores desta pesquisa – dados de identificação; categorias estudadas e correlação – apresenta-se, agora, o processo de análise dos dados referente às Questões Abertas. O método de análise de conteúdo na abordagem qualitativa fundamenta-se na frequência com que determinados elementos aparecem em cada resposta individual. Segundo Bardin (2011, p. 40), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Aqui, pretendeu-se dar voz aos sujeitos em uma oportunidade de se manifestarem por meio de respostas escritas e, a partir daí, traçaram-se categorias de análise. Segundo Bardin (2001, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Trata-se de tornar o material codificado de acordo com regras precisas. É transformar os dados brutos do texto por meio de “recorde, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 129). A partir das categorias definidas, foram elencadas as subcategorias, utilizando-se ainda dos princípios das análises de conteúdo propostas por Bardin (2011).

4.4 Questão aberta 1

A primeira questão trata-se da pergunta: Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico? Justifique.

Assim, obtém-se o seguinte resultado:

4.4.1 Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?

Na quarta parte do questionário, têm-se como o número de sujeitos 184 participantes. Desses, 3 (1,6%) não responderam a questão, 16 (8,7%) acredita que a resposta seja não e 165 (89,7%) consideram afirmativa a pergunta.

Tabela 37: Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?

Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?	Frequência	Porcentagem
Não respondeu	3	1,6
Não	16	8,7
Sim	165	89,7
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Como se nota, a maioria dos entrevistados (89,7%) acredita ser possível ensinar Jornalismo fugindo de um ensino puramente técnico. Isso mostra que os professores conhecem a importância da reflexão teórica e que estudar Jornalismo não é aprender apenas técnicas de redação para produção jornalística.

Um dos motivos pelo qual o ensino de Jornalismo ainda se encontra tecnicizado em algumas universidades nos dias de hoje, pode ser respondida por muitos dos professores que lecionam nos cursos serem oriundos do próprio mercado de trabalho.

Esse espírito de *laissez faire* coloca desde uma perspectiva histórica, professores tecnicizados para os quadros de magistério superior em faculdades em geral nos anos 80 e motiva discussão sobre a importância do ensino superior em muitas áreas, onde aparentemente, uma certa habilitação técnica seria suficiente para destituir a formação acadêmica (MEDITSCH, 2006, p. 3).

O autor critica a universidade que deixou de ser um espaço legítimo de questionamento e crítica para se tornar um centro de habilitação para o mercado de trabalho.

4.4.2 Justifique

Para análise da justificativa da questão “Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico”?, por se tratar de uma pergunta aberta, decidiu-se estabelecer uma categoria com subcategorias depois das leituras minuciosas de todas as respostas dos professores de Jornalismo das universidades públicas brasileiras que ofertam o curso.

Assim, tem-se como categoria: “Como fugir de um ensino puramente técnico” e apresenta-se como subcategorias e seus respectivos escores: 1 – aliando teoria e prática 70 (38,0%); 2 – aliando teoria e prática com formação humanística 60 (32,6%); 3 – Aliando teoria e prática com o tripé ensino, pesquisa e extensão 3 (1,6%); 4 – Com a vivência prática da profissão jornalística 12 (6,5%); 5 – Com uma abordagem lúdica 2 (1,1%); 6 – Dissociando teoria e prática 4 (2,2%); 7 – Ensinando com pesquisa 2 (1,1%); 8 – Exercendo uma boa prática pedagógica 2 (1,1%) e; 9 – Não responderam à questão 29 (15,7%).

Tabela 38: Como fugir de um ensino puramente técnico.

Como fugir de um ensino puramente técnico	Frequência	Porcentagem
1. Aliando teoria e prática	70	38,0
2. Aliando teoria e prática com formação humanística	60	32,6
3. Aliando teoria e prática com o tripé ensino, pesquisa e extensão	3	1,6
4. Com a vivência prática da profissão jornalística	12	6,5
5. Com uma abordagem lúdica	2	1,1
6. Dissociando teoria da prática	4	2,2
7. Ensinando com pesquisa	2	1,1
8. Exercendo uma boa prática pedagógica	2	1,1
9. Não responderam à questão	29	15,8
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A relação teoria e prática foi o ponto mais discutido pelos sujeitos da pesquisa, 90 (54,3%), num somatório das respostas relativas a: Aliando teoria e prática e com: Formação humanística e o tripé ensino, pesquisa e extensão. Porém, percebe-se que algumas respostas dissociaram a teoria da prática, somando 26 (14,1%) sujeitos alusivos às subcategorias: Dissociando teoria da prática, Com a vivência prática da profissão jornalística e Com conhecimento teórico.

Outro grupo de sujeitos baseou suas respostas na prática pedagógica, somando apenas 6 (3,3%) dos entrevistados; para esse resultado foram adicionados os escores das seguintes subcategorias: Exercendo uma boa prática pedagógica; Ensinando com pesquisa; Com abordagem lúdica.

Esse panorama foi traçado com intuito evidenciar alguns caminhos pelos quais os professores pesquisados se utilizam para fugir de um ensino puramente técnico. A seguir, será analisada cada uma das subcategorias.

4.4.2.1 Aliando teoria e prática

No que se refere à subcategoria “Aliando teoria e prática”, 70 (38,0%) dos sujeitos entrevistados disseram articulá-la para fugir de um ensino puramente técnico. Percebe-se que os sujeitos rompem com o ensino tecnicista, apresentando uma visão mais crítica de Educação. “Assim, o enfoque da Didática, de acordo com os fundamentos da Pedagogia Crítica, deverá trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática” (VEIGA, 1989, p. 67).

Muitas das respostas abarcadas nessa categoria evidenciam a integração entre teoria e prática para a formação de um bom jornalista, como são ilustradas abaixo:

Com certeza, no ensino de Jornalismo teoria, prática e técnica precisam estar integradas. A reflexão teórica e crítica são fundamentais para a formação de um profissional crítico, da mesma forma que a prática e a técnica completam sua formação. (S-36)

O ensino jornalístico não estará completo se técnica e fundamentação teórica não andarem juntas. (S-17)

Tal aspecto é fundamental e perceber a ação docente no campo jornalístico em uma perspectiva teórico-prática deve contribuir para que nos orientemos por ferramentas e estratégias pedagógicas que sejam adequadas a isso. (S-37)

Creio que as práticas são uma reflexão do que pensamos teoricamente e portanto o ensino está ligado a essa reflexão e na forma como a conduzimos conjuntamente com os discentes. No exercício de atividades de disciplinas práticas há sempre discussões teóricas que ajudam a construção do exercício das técnicas. Hoje o mais difícil é levar a essa associação. Não existe prática sem reflexão teórica. (S-170)

Os sujeitos acreditam que, por meio da teoria aliada à prática, se é capaz de formar jornalistas com conhecimentos para a construção da reflexão no futuro profissional jornalista. “A formação é indispensável para o futuro profissional da comunicação e para o exercício do

Jornalismo, pois permite que os estudantes adquiram competências para realizar a leitura crítica, a seleção e a produção de notícias mais contextualizadas e criativas” (BECKER; TEIXEIRA; MATEUS, 2012, p. 99).

4.4.2.2 Aliando teoria e prática com formação humanística

Para 60 (32,2%) dos sujeitos entrevistados, o ensino tecnicista pode ser evitado aliando-se teoria e prática à formação humanística. Por muito tempo essa tem sido uma discussão no que se refere tanto à construção de currículos do curso de Jornalismo, quanto à perspectiva pedagógica que se deve utilizar em sala de aula.

Ao mesmo tempo, pode-se dizer que duas mentalidades emergem dessa perspectiva, uma referente à formação cultural, moral e ética do discente de Jornalismo e, a outra, uma formação em que o futuro jornalista seja capaz de ler, compreender e interpretar a realidade que o cerca jornalisticamente. O primeiro aspecto tem sido discutido há muito.

No Brasil, Celso Kelly defendia a formação ética e moral do profissional com a implantação da disciplina Ética e Legislação de Imprensa nos currículos, além de Sociologia, Economia, Política e outras disciplinas fundamentais para a formação cultural do jornalista, possibilitando que tivesse condições de interpretar os fatos do nosso tempo. Desde a criação do primeiro curso superior de Jornalismo na Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, já ficava clara a preocupação em ministrar o ensino prático aos alunos sem, no entanto, esquecer a formação humanística. Redações e oficinas sempre caminharam paralelamente a disciplinas teóricas como Literatura, Política e História na formação dos profissionais (LOPES, 1989, p.19).

Por essa via, o conteúdo humanístico deve ser ministrado para que o discente ou futuro jornalista tenha uma formação cultural, moral e ética muito rica. Os sujeitos entrevistados que apresentaram essa mentalidade tinham respostas semelhantes a estas:

O conhecimento teórico que rege a prática é fundamental também, além da formação humana e crítica. Se o aluno não tem background cultural, mesmo que domine a técnica, será um profissional raso. (S-52)

As técnicas do Jornalismo são fundamentais para a Formação Profissional, além, evidentemente, da ética. É preciso deixar claro que a parte técnica não pode ser desvinculada da parte teórica e da formação humanística, fundamentais para a garantia de que o profissional tenha capacidade técnica sem deixar de lado a questão da cidadania. (S-76)

Embora as duas mentalidades sejam faces de uma mesma moeda, alguns sujeitos entrevistados têm uma perspectiva de que o conteúdo humanístico, quando atrelado à teoria e

prática, deve formar um aluno capaz de interpretar o mundo no qual esteja inserido jornalisticamente. É o que defende Eduardo Meditsch:

Além da abordagem científica (teórica) e técnica (prática) da profissão, bem ou mal até agora têm se preocupado em transmitir aos alunos, os cursos deverão capacitá-los para uma abordagem jornalística da realidade, diferente da que a ciência faz. Isso é mais difícil de conseguir, e implica mudança radical do ensino do Jornalismo (MEDITSCH, 1992, p. 86).

A mudança tão desejada no ensino de Jornalismo, pelo autor em apreço, pode ser observada pelo menos nas colocações dos seguintes sujeitos:

Articular teoria e prática é fundamental; não adianta apenas saber fazer lides e construir pirâmides normais, invertidas ou mistas, tarefas necessárias ao primeiro aprendizado acadêmico, mas também discutir a valência das noções de imparcialidade e objetividade, a dimensão ideológica que as perpassa e as implicações que as escolhas de abordagem da notícia acarretam na sociedade; ter clara a noção de que o Jornalismo é uma construção simbólica conformada por jogos e disputas entre diferentes agentes interessados em divulgar suas interpretações da realidade. (S-15)

A técnica jornalística necessita de uma reflexão que precisa conciliar a formação humanística com a formação específica da área centrada em técnicas do fazer jornalístico. (S-162)

Cada vez mais é importante formar um jornalista capaz de pensar sobre o mundo e propor discussões e reflexões sobre ele. O ensino técnico também é importante e o aluno deve ser capacitado tecnicamente sim, mas antes deve vir o preparo para o pensar jornalisticamente o mundo. (S-165)

Como pode ser visto, as duas mentalidades estão inseridas na mesma subcategoria. Foram esmiuçadas durante a interpretação para que ilustrassem uma mudança, que segue movimentando-se, de sua prática na esfera acadêmica e do mercado.

4.4.2.3 Aliando teoria e prática com o tripé ensino, pesquisa e extensão

Apenas 3 (1,6%) sujeitos responderam aliar teoria e prática com tripé ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Dias (2009), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi consagrada, juntamente com o princípio da autonomia universitária (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial), na Constituição Federal de 1988, nos termos do Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Para os sujeitos entrevistados, a teoria e prática atreladas ao ensino, pesquisa e extensão são considerados:

O ensino deve ser um complexo de teoria/prática além de ensino/pesquisa/extensão. (S-83)

A academia é feita de ensino, pesquisa e extensão, o professor deve se preocupar com estes três alicerces. Devemos nos empenhar para aliar prática com teoria. (S-97)

Assim, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico.

A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a Formação Profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à universidade, testado e reelaborado (DIAS, 2009, p. 39-40).

Embora tenham sido sucintos em seus argumentos, esses sujeitos revelam ter uma perspectiva geral das bases que constituem a academia para então atuar em sala de aula.

4.4.2.4 Com a vivência prática da profissão jornalística

Para 12 (6,5%) dos sujeitos entrevistados, a vivência prática da profissão jornalística é o caminho para fugir de um ensino puramente técnico. É evidente nessa subcategoria que os sujeitos se ancoram na prática para atuar em sala de aula. Algumas de suas respostas foram:

Se todo conteúdo ensinado deve ser conectado com a vivência, é possível e necessário transcender a técnica. (S-9)

A ação jornalística é fruto da própria convivência do real, que no fundo fornece os melhores exemplos para a vida profissional. (S-16)

A prática do dia a dia traz muitas experiências. As técnicas dão um norte, mas podemos avançar mais. (S-86)

Desde o início da implantação das primeiras universidades no Brasil, por volta de 1808, quando da vinda da coroa portuguesa, os cursos são marcados com a finalidade de formar estudantes que exercessem uma determinada profissão, baseado em um padrão francês

de ensino, com currículos seriados e programas voltados a disciplinas que satisfizessem a formação específica dos futuros profissionais, conforme relata Masetto (2012).

Pensar sobre a Formação Profissional do professor, com ênfase no ensino universitário é passível de análises e discussões, entendendo que o início da carreira docente no Brasil foi marcada totalmente pelo acaso, o que gera até hoje grandes desconfortos.

Neste sentido, o trabalho do professor universitário [atualmente] consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

Longe de se estabelecer um julgamento acerca das respostas dos sujeitos entrevistados nessa subcategoria, vale ressaltar que somente trazer essa base para a esfera da sala de aula pode levar o aluno a reproduzir o que já acontece no mercado de trabalho, chegando ao ponto de apenas testar ou validar uma técnica ou outra.

4.4.2.5 Com uma abordagem lúdica

Dos 184 sujeitos entrevistados, apenas 2 (1,1%), responderam que se utilizam de uma abordagem lúdica a fim de fugir de um ensino meramente técnico. Para os sujeitos:

Uma abordagem lúdica pode permitir o ensino sem ser técnico. (S-25)

Usando metodologias lúdicas, práticas e culturais. (S-39)

Cipriano Luckesi apresenta a abordagem lúdica como a plenitude da experiência, assim:

Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que têm se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (LUCKESI, 2009, p. 2).

A plenitude está no fato de que o discente, quando da realização da atividade, possa entregar-se de forma subjetiva e objetiva a ela, afim de nela vivenciar uma experiência que possa lhe elucidar um determinado conteúdo, “como experiência plena em seus atos; e como essa experiência pode nos tornar criadores e recriadores de nossa vida, de uma maneira mais saudável” (LUCKESI, 2009, p. 20).

4.4.2.6 Dissociando teoria da prática

Apenas 4 (2,2%) sujeitos responderam dissociar teoria da prática a fim de fugir de um ensino puramente técnico. Segundo Candau e Lelis (1999), é na relação teoria e prática que se manifestam os problemas e contradições na sociedade capitalista em que vivemos, privilegiando a separação do trabalho intelectual do manual, ou seja, a teoria da prática. Essa relação ainda pode ser observada na visão dicotômica e não de unidade.

Por visão dicotômica, entende-se a separação entre teoria e prática, com ênfase na autonomia total de uma em relação à outra. Seguindo essa perspectiva, pode-se assim abarcar algumas das resposta dos sujeitos nessa subcategoria.

Claro. É preciso considerar primeiro a teoria e depois aplicá-la na vivência. (S-43)

Jornalismo é técnica, precisa dela. Tem gente cheio de papo furado demais nessa área. (Conversa, reflexão, precisa... mas sem técnica é só conversa fiada) (S127)

(...) Jornalismo deveria investir em matérias como história, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, essas matérias serão a base da estrutura do pensamento e da base crítica do aluno. Somente com uma boa formação ele será um bom jornalista, a técnica passa a atuar nas últimas instâncias desse processo: elaboração do produto, edição e disponibilização do mesmo. As primeiras etapas consistem na apresentação humanista e crítica dele para a captação da informação. (S-11)

De acordo com as autoras, dentro dela existe ainda uma visão mais extremista, na qual a teoria e a prática são componentes isolados e mesmo opostos. Teoria se entende por pensar, elaborar, refletir e prático por executar, agir fazer, tendo cada um desses polos sua lógica própria.

Segundo Vasquez (1977), na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” entendida como uma atividade teórico-prática, sendo essa relação não direta nem imediata, fazendo-se por meio de um processo complexo, no qual, algumas vezes, passa-se da prática à teoria e vice-versa.

4.4.2.7 Ensinando com pesquisa

Apenas dois (1,1%) dos sujeitos entrevistados responderam fugir do ensino puramente técnico ensinando com pesquisa.

Aliado à dúvida e à crítica, o ensino com pesquisa implica trabalhar com o aluno e não para o aluno. Para tanto, o professor deve propor situações que levem a acessar o conhecimento para refletir sobre ele e discuti-lo, quebrando as formas lineares que vem sendo apresentadas. O professor torna-se dinâmico, articulador, mediador, crítico e criativo, provocando uma prática pedagógica ou instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisão e a construção do conhecimento, atuando como parceiro experiente no processo educativo (BEHRENS, 1999, p. 91).

Essa perspectiva é facilmente perceptível nas respostas como a que segue:

Uso de pesquisa e de situação problema para solução, primeiro pelos estudantes, em conjunto (docentes e discentes). (S-68).

A concepção de ensino com pesquisa é aquela que instiga os alunos à dúvida e à crítica, fazendo-os perceber que os conteúdos não estão prontos nem acabados. Por meio de seu trabalho, podem ser modificados, ampliados e até revistos de acordo com o momento histórico.

4.4.2.8 Exercendo uma boa prática pedagógica

Novamente, 2 (1,1%) dos sujeitos responderam exercer uma boa prática pedagógica para fugir do ensino técnico. Tem-se as seguintes respostas:

Por intermédio de ferramentas pedagógicas adequadas. (S-183)
As técnicas são importantes para o domínio do universo de regras e linguagem do meio, porém, faz-se necessário criatividade no ensino das mesmas para que possam melhor ser compreendidas pelos alunos. (S-108)

De acordo com Figueiredo-Nery (2013), a criatividade envolve muito mais do que ser diferente ou extravagante. Pelo contrário, a criatividade é construída e alimentada por meio de práticas pedagógicas abrangentes, com base no estímulo do pensamento crítico, do questionamento, dos espíritos criativos. Somente assim, consegue-se caminhar no sentido de boas práticas pedagógicas, e claro, criativas.

4.5 Questão Aberta 2

A segunda questão trata-se da pergunta: Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula? Assim, obtém-se o seguinte resultado:

4.5.1 Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?

Nessa pergunta, dos 184 sujeitos participantes, 3 (1,6%) não responderam a questão, 57 (31%) afirmaram que não receberam conhecimentos pedagógicos para atuar em sala de aula em seus cursos de graduação e/ou pós-graduação e 124 (67,4%) disseram que os cursos ensinaram-lhes para a prática docente.

Tabela 39. Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?

Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?	Frequência	Porcentagem
Não respondeu	3	1,6
Não	57	31,0
Sim	124	67,4
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Embora 124 (67,4%) dos sujeitos entrevistados tenham avaliado que os seus cursos de formação deram bases teóricas e práticas para atuar em sala de aula, o resultado revela a necessidade de uma confirmação. Possível por meio da análise das justificativas, é necessário comprovar se os professores, em suas respostas, consideram a teoria e prática relacionada à pedagogia e não apenas em relação à profissão jornalística.

É verdade que o magistério nas universidades brasileiras tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, em todas as circunstâncias possíveis, como o professor que apenas conhece o mercado de trabalho, aquele que apenas se preocupa com questões teórico-científicas, outros que nunca viram sequer a importância das competências pedagógicas para lecionar.

Tais argumentos mostram que mesmo nos dias de hoje, ainda não há um critério rígido para o ingresso dos docentes na universidade e muitos acabam entrando para a docência sem noção alguma da profissão e, por já estarem inseridos nela, sentem-se sábios e completos o suficiente para não procurarem nenhum tipo de complementação ou formação continuada para seguirem em frente.

A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional [...] O encaminhamento desses profissionais para o

magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial (FERNANDES, 2012, p.104).

Não apenas por culpa exclusivamente deles, mas também por políticas públicas que pouco dão atenção a questões da docência em si, sendo o conhecimento específico mais importante que qualquer outro.

4.5.2 Justifique

Para análise da justificativa da questão “Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?” têm-se duas categorias, a primeira intitulada “Considerações sobre a Formação Profissional para a prática docente” e a segunda “Considerações sobre a não Formação Profissional para a prática docente”.

Na primeira categoria “Considerações sobre a Formação Profissional para a prática docente” se estabeleceu nove subcategorias e respectivamente a sua frequência e porcentagem, sendo elas: 1 – Considera que teve Formação Profissional para a prática docente, mas não justifica 13 (7,1%); 2 – Obtiveram a Formação Profissional para a prática docente em estágio de docência 3 (1,6%); 3 Obtiveram Formação Profissional para a prática docente com conhecimento teórico 2 (1,1%), 4 – Obtiveram Formação Profissional para a prática docente com conhecimento teórico 19 (10,3%), 5 – Obtiveram Formação Profissional para prática docente com conteúdos pedagógicos adquiridos em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação 10 (5,4%); 6 – Obtiveram Formação Profissional para prática docente com pesquisa acadêmica 9 (4,9%); 7 – Obtiveram Formação Profissional para prática docente com relação teoria e prática do Jornalismo 15 (8,2%); 8 – Obtiveram Formação Profissional para prática docente na pós-graduação e/ou Mestrado e/ou Doutorado 26 (14,1%); 9 – Obtiveram Formação Profissional para prática docente, porém faltaram disciplinas de Didática 2 (1,1%).

Priorizando a amostra da pesquisa, optou-se pela inserção da segunda categoria (Considerações sobre a não Formação Profissional da prática docente) na TAB. 40. Tem-se: 10 – Aprenderam a ser professores sozinhos 5 (2,7%), 11 – Aprenderam com a experiência prática da profissão docente 4 (2,1%); 12 – Aprenderam em cursos de capacitação e formação continuada 2 (1,1%); 13 – Aprenderam competências pedagógicas antes da graduação 4 (2,1%); 14 – Aprenderam competências pedagógicas como aluno bolsista de monitoria e iniciação científica 1 (0,5%); 15 – graduação e/ou pós-graduação não prepara para atuar em sala de aula 36 (19,6%); 16 – Lecionam inspirados em antigos professores 7 (3,8%);

17 – Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão 7 (3,8%); 18 – Não aprenderam questões pedagógicas, apenas teoria 3 (1,6%); 19 – Não responderam 16 (8,7%).

Tabela 40: Considerações sobre a Formação Profissional para a prática docente e Considerações sobre a não Formação Profissional da prática docente.

Considerações sobre a Formação Profissional para a prática docente	Frequência	Porcentagem
1. Considera que teve formação pedagógica para a prática docente, mas não justifica	13	7,1
2. Obtiveram a formação pedagógica para prática docente em estágio de docência	3	1,6
3. Obtiveram formação pedagógica para a prática docente com experiência no mercado jornalístico	2	1,1
4. Obtiveram Formação Profissional para prática docente com conhecimento teórico	19	10,3
5. Obtiveram Formação Profissional para prática docente com conteúdos pedagógicos adquiridos em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação	10	5,4
6. Obtiveram Formação Profissional para prática docente com pesquisa acadêmica	9	4,9
7. Obtiveram Formação Profissional para prática docente com relação teoria e prática do Jornalismo	15	8,2
8. Obtiveram Formação Profissional para prática docente na pós-graduação e/ou Mestrado e/ou Doutorado	26	14,1
9. Obtiveram Formação Profissional para prática docente, porém faltaram disciplinas de Didática	2	1,1
Considerações sobre a não Formação Profissional da prática docente		
10. Aprenderam a ser professores sozinhos	5	2,7
11. Aprenderam com a experiência prática da profissão docente	4	2,1
12. Aprenderam em cursos de capacitação e formação continuada	2	1,1
13. Aprenderam competências pedagógicas antes da graduação	4	2,1
14. Aprenderam competências pedagógicas como aluno bolsista de monitoria e iniciação científica	1	0,5
15. Graduação e/ou pós-graduação não prepara para atuar em sala de aula	36	19,6
16. Lecionam inspirados em antigos professores	7	3,8
17. Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão	7	3,8
18. Não aprenderam questões pedagógicas, apenas teoria	3	1,6
19. Não Responderam (somando as duas categorias)	16	8,7
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A TAB. 40 mostra um quadro fragmentado. São 18 subcategorias que somam as considerações dos sujeitos entrevistados quanto à formação pedagógica ou não em seus cursos de graduação ou pós-graduação.

Traçando um comparativo com a TAB. 39, percebe-se que 57 (31%) dos entrevistados negavam ter tido qualquer tipo de formação em seus cursos de graduação e/ou pós-graduação

para atuar em sala de aula, enquanto aqui, somando-se as categorias, tem-se 69 (37,5%). Por conseguinte, enquanto aquela tabela totalizava 124 (67,4%) que afirmavam positivamente, nesta, somando-se às subcategorias positivas, totalizaram-se 99 (53,8%) dos sujeitos.

Para compreender a necessidade de comparar os dados, é necessário compreender a função da Pedagogia nos dias de hoje.

A Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa. Como teoria e prática, a Pedagogia formula objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas de viabilização da educação humana. A questão central da Pedagogia é, portanto, a formação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. Mas trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sociocultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança (LIBÂNEO, 2006, p. 214).

Uma realidade em constante mudança é o norteador da pedagogia para a formação dos profissionais. Portanto, conhecer se os sujeitos entrevistados percebem se os cursos de graduação e /ou pós-graduação os prepararam ou não para atuar em sala de aula será determinante para entender como cada um participa e se percebe dentro dessa realidade.

A disparidade dos dados não invalida a compreensão dos sujeitos entrevistados, mas juntas, organizam as respostas e passam a ser elucidativas em relação à sua formação. A seguir, são realizadas as interpretações de cada subcategoria.

4.5.2.1 Considera que teve Formação Profissional para a prática docente, mas não justifica

Para 13 (7,1%) dos sujeitos entrevistados, o curso de graduação e pós-graduação os preparou para atuar em sala de aula, porém, não disseram como isso acontece.

Avalio que a graduação e a pós-graduação foram preponderantes na minha preparação par ao ensino. (S-19)

Sem dúvida. Foi justamente em contato com os fundamentos profissionais tanto na graduação quanto na pós que despertou em mim o apreço pela docência no ensino superior. (S-47)

A formação obtida durante os anos de graduação e pós-graduação foram fundamentais para minha opção de tornar-me professor universitário. (S-176)

Segundo Fernandes (2012), é como se o entendimento teórico-científico da profissão fosse o suficiente para admiti-lo a assumir a docência como profissão. Para a docência no ensino superior, o foco deve ser na competência científica aliada à didático-pedagógica, sendo o conhecimento específico apenas um dos pilares da formação para docência no ensino superior.

4.5.2.2 Obtiveram a Formação Profissional para prática docente em estágio de docência

Somente 3 (1,6%) dos sujeitos entrevistados disseram ter realizado, durante a graduação e/ou pós-graduação, estágio de docência e, por conta disso, obtiveram formação para atuar em sala de aula.

As oportunidades de estágio docente supervisionado foram fundamentais para o ingresso em sala de aula, ainda que falte, nos cursos de pós-graduação, essa preocupação com aspectos didáticos e com a formação do professor. (S-112)

O estágio de docência ajudou muito. (S-149)

Para o estágio de docência da Capes, disciplinas como “Prática de Ensino” e “Preparação Pedagógica”, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE-USP, etc., apresentam-se como algumas alternativas que vem sendo desenvolvidas por universidades na tentativa de aprimorar a formação do pós-graduando para a docência no ensino superior.

O estágio de docência é obrigatório para quem é bolsista do Programa de Demanda Social e tem o objetivo de preparar para docência e qualificar o ensino de graduação. Assim são três os principais desafios: “1) a aprendizagem dos discentes em nível de graduação sob a responsabilidade do bolsista; 2) sua aprendizagem/formação como docente; e, complementarmente, 3) o atrelamento dessa experiência ao desenvolvimento da dissertação/tese” (VERHINE; DANTAS, 2008, p. 75).

A preocupação com a formação do pós-graduando para a docência em nível superior é importante já que não é apenas a titulação que qualifica o trabalho do professor, mas também a prática da docência, ainda mais quando se refere aos processos educacionais.

4.5.2.3 Obtiveram Formação Profissional para prática docente com experiência no mercado de trabalho jornalístico

O mercado de trabalho jornalístico foi o que preparou o docente para atuar em sala de aula, para 2 (1,1%) dos sujeitos entrevistados. Para eles:

Por conta da interação com os lugares e por causa dos estágios. (S-1)

Na verdade foi complementar ao que eu já fazia. e também porque minha origem é a redação. foram 15 anos antes de ir para a sala de aula. (S-34)

Essa perspectiva remete-nos à ideia de que ensina quem sabe fazer. “Acreditava-se [como alguns ainda hoje acreditam] que quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupação com as questões pedagógicas” (MASETTO, 2012, p. 14). Ainda, segundo o autor, inicialmente havia uma preocupação com o bom desempenho profissional e o treinamento para o mercado de trabalho. Acreditava-se e ainda nos dias de hoje essa concepção de perpetua, de que o bom profissional do mercado, que soubesse realizar um determinado ofício, seria considerado um bom professor.

4.5.2.4 Obtiveram Formação Profissional para prática docente com conhecimento teórico

Para 19 (10,3%) dos sujeitos entrevistados, somente o conhecimento teórico sobre os conteúdos específicos da área os prepararam para a docência. As respostas abaixo são capazes de ilustrar essa perspectiva.

Ter acesso a novos conhecimentos e formas de entender os processos comunicacionais sempre ajudam a própria atuação do docente em sala de aula. (S-75)

Sim, estudar e aperfeiçoar são necessários para diminuição dos gaps que acumulamos ao longo da carreira. (S-153)

Conhecimento de novos autores, novas teses e novas possibilidades de articulação do pensamento (S-175)

Tive acesso a vários autores e conteúdos fundamentais para as aulas que ministro hoje. (S-178)

Ao contrário dos depoimentos e conforme explica Masetto (2012), o exercício da docência no ensino superior não exige apenas uma gama de conhecimento específico sobre

determinada área, mas também o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as peculiaridades específicas de cada área.

O ser profissional professor, hoje, exige muito além do que apenas o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado. Falamos hoje de economia, de redefinições de espaço, de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), falamos hoje de novos conceitos que compõem o mundo (MALUSÁ, 2003, p.147).

Assim, entende-se que não basta apenas titulação para lecionar, é preciso ter a habilidade da docência. Docência é treino e se engana aquele que acredita que aprende ser professor apenas com a prática em sala de aula.

4.5.2.5 Obtiveram formação pedagógica para prática docente com conteúdos pedagógicos adquiridos em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação

Nessa categoria, tem-se 10 (5,4%) sujeitos que responderam adquirir formação pedagógica para lecionar em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação, conforma relatam abaixo:

Considero minha formação pedagógica fundamental na minha atuação docente, exatamente pelas questões teórico-práticas que ela mobilizou e ainda mobiliza no meu fazer docente cotidianamente. (S-9)

No curso de Pós Graduação tive muitas aulas de Prática de docência e Metodologia didático pedagógica. (S-141)

A maioria dos Programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. Pelo menos a Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Capes/Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2006, p. 4).

Contudo, é importante ressaltar que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário, mostrando que os sujeitos que tiveram esse subsídio em seus cursos de pós-graduação podem se considerar privilegiados.

Chamlin (2003) complementa ao citar o estágio supervisionado instaurado pela Capes a partir de 1999 tornando obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de Mestrado e de Doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente de nível superior um campo de trabalho possível.

4.5.2.6 Obtiveram formação pedagógica para prática docente com pesquisa acadêmica

Dos sujeitos pesquisados, 9 (4,9%) deles acreditam que a formação para prática docente é fruto da pesquisa acadêmica, conforme relatam em seus depoimentos:

A pesquisa acadêmica qualifica para a sala de aula ao exigir que se desenvolva um trabalho específico. (S-5)

A pesquisa científica proporciona essa formação. (S-13)

Isso mostra que os sujeitos acreditam que para ser professor é preciso conhecer a fundo os fundamentos da pesquisa científica, como se professor e pesquisador fossem a mesma profissão. O problema surge quando o docente se depara com situações às quais desconhecem, não sabendo conduzir seu posicionamento enquanto professor.

Um pesquisador não é necessariamente um excelente professor:

Esse equívoco tem levado lamentáveis resultados na relação pedagógica com os alunos, em especial os de graduação, pois o docente carece de preparação para leituras culturais e pedagógicas que o auxiliem na complexa tarefa de ensinar, em especial no contexto contemporâneo (CUNHA, 2009, p. 123-124).

De acordo com Cunha (1996), a maior parte da comunidade universitária, em especial os docentes, explicita a ideia de que há indissociabilidade quando o professor faz ensino e tem projetos de pesquisa e extensão. Errônea concepção de que uma atividade está ligada a outra se são realizadas isoladamente, em horários específicos. “A ideia de indissociabilidade se concretiza pelo trânsito de experiências e conhecimento que o professor leva a seus alunos como resultado de suas vivências acadêmicas” (CUNHA, 1996, p. 32).

Segundo pesquisa realizada pela autora, os bons professores são aqueles que relatam e referenciam suas pesquisas em sala de aula. Alguns dos entrevistado também apontam a importância do conhecimento científico da pesquisa acadêmica como ferramenta pedagógica do trabalho docente realizado em sala de aula.

4.5.2.7 Obtiveram formação pedagógica para prática docente com a relação teoria e prática do Jornalismo

No que se refere a essa subcategoria, 15 (8,2%) dos sujeitos afirma que sua prática docente são provenientes de uma relação e teoria e prática específica do Jornalismo, não mencionando a formação pedagógica em momento algum como parte do processo de ensinar no ensino superior.

Antes de ser professora, fui e sou jornalista. O Mestrado me proporcionou avançar no conhecimento e nos saberes em um processo contínuo, ainda que lento e, ao chegar à sala de aula, em 2002, passei a exercitar o que a experiência de redação a vivência na academia me proporcionaram. A escola "refina" o que a experiência profissional me proporcionou. (S-20)

Eu sempre fui muito prático. A academia me ensinou pensar e ponderar a prática com a teoria. (S-68)

No que se refere à questão da teoria e prática do conteúdo específico de atuação, no caso dos entrevistados, é de analisar que:

A formação exigida para docência no ensino superior tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos (PACHANE, 2005, p. 14).

Assim, nos depoimentos dos professores, mostra-se uma preocupação com o conteúdo teórico e prático da área de atuação, sendo eles, na opinião dos entrevistados, o suficiente e necessário para atuar como professor universitário.

4.5.2.8 Obtiveram formação pedagógica para prática docente na pós-graduação ou Mestrado ou Doutorado

Sobre essa subcategoria, tem-se o total de 26 (14,1%) sujeitos que acreditam que a formação para atuar em sala de aula veio dos cursos realizados em nível de pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *strictu sensu*, assim relatados a seguir:

Acredito que apenas a graduação é insuficiente, mas a soma da especialização, Mestrado e maturidade acadêmica fornecem uma base segura pra atuação em sala de aula, além da busca constante de novos conhecimentos. (S-51)

Especialmente o Mestrado foi capaz de me indicar procedimentos para atuação em sala de aula. (S-58)

Principalmente os cursos de pós-graduação *lato sensu* e o Mestrado. (S-94)

Os aspectos fundamentais foram proporcionados. No meu caso, a dissertação de Mestrado e o Doutorado foram importantes porque focados em Jornalismo, embora num programa de comunicação. (S-151)

Estudar a docência em si é partir do pressuposto de que questões pedagógicas e metodológicas estejam no cerne das contribuições para uma formação docente competente e efetiva, não se restringindo apenas ao conhecimento teórico-específico. Porém, quando se trata de Docência Universitária, há de se pensar que:

O próprio ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, ressaltando-se, ainda, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que este docente vai atuar (FERNANDES, 2012, p. 96).

Como se observa em Fernandes (2012), no próprio ingresso nas universidades não se exige uma formação pedagógica para lecionar, fazendo acreditar que apenas o conteúdo específico de determinada profissão é o suficiente para lecionar. Essa ideia é expandida em muitos cursos de pós-graduação, que sequer existe alguma disciplina pedagógica em seus currículos, sendo focados apenas no conhecimento teórico-científico da área de atuação, no caso da pesquisa, o Jornalismo.

4.5.2.9 Obtiveram formação pedagógica para prática docente, porém faltaram disciplinas de Didática

Os 2 (1,1%) dos sujeitos que responderam faltar disciplinas didáticas no currículo afirmaram positivamente que receberam formação pedagógica para atuar em sala de aula.

Acredito que sim, mas gostaria de ter uma disciplina obrigatória de didática. (S-118)

Sim, mas também acredito que incluir uma disciplina focada na parte didática/pedagógica seria muito interessante. (S-124)

No que diz respeito às universidades, são os cursos de pós-graduação que se tornaram a principal fonte de formação do professorado do ensino superior, além de ser os responsáveis pela formação científica e preparação de pesquisadores.

Mediante medidas concretas, os diversos planos nacionais de pós-graduação acentuaram cada vez mais esse último objetivo. Porém, os cursos de pós-graduação continuaram a ser, ainda que de forma secundária, a via preponderante de formação do professor universitário. Com a expansão do sistema de ensino superior, a tarefa de gestão e controle desse sistema, por parte do governo federal, torna-se cada vez mais complexa, uma vez que a diversidade das instituições existentes e a qualidade do ensino oferecido passam a exigir normas disciplinadoras e orientadoras. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica, na pós-graduação (CHAMLIAM, 2003, p. 44-45).

Assim, leva-se à discussão de que os cursos de pós-graduação deveriam formar também professores preocupados com as questões pedagógicas para lecionar, porém, os entrevistados afirmam que não obtiveram disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior em seus cursos, mostrando a fragilidade e a lacuna que a pós-graduação, em alguns casos, tem tratado o assunto da docência.

4.5.2.10 Aprenderam a ser professores sozinhos

Quando se discute sobre a subcategoria “Aprenderam a ser professores sozinhos”, apenas 5 (2,7%) dos sujeitos afirmaram aprender os conceitos de docência de forma autodidata.

Tive bons professores teóricos e/ou práticos, embora boa parte do que uso hoje tenha obtido estudando sozinha preparando-me para a docência. (S-89)

Considerando que o curso de Jornalismo é bacharelado acaba não preparando seus alunos para serem futuros professores. Iniciei na Docência Universitária com quase nenhum conhecimento da parte pedagógica, o que aprendi tive que buscar sozinha. (S-97).

Para exercer a atividade docente é requerido preparo e segundo Benedito (1995, p. 131), “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros”.

Assim o autodidatismo faz parte da rotina desses professores, que assumem que não tiveram preparação pedagógica para o exercício da docência no curso de Jornalismo e a fizeram de maneira independente.

4.5.2.11 Aprenderam com a experiência prática da profissão docente

Apenas 4 (2,1%) dos sujeitos responderam adquirir conhecimento pedagógico com a prática da docência em sala de aula. Muitos afirmam que obtiveram o conhecimento teórico e prático da profissão de jornalista, contudo, não tiveram preparação para atuar em sala de aula.

Infelizmente não, somente a prática docente nos oportunizam esta formação.
(S-36)

Não tive formação pedagógica, o aprendizado foi na prática em sala de aula.
(S-143)

Assim, é importante deixar claro que durante sua trajetória, o docente constrói e reconstrói seus saberes, sendo um sujeito histórico, dotado de subjetividade e intencionalidades. A natureza dos saberes acumulados ao longo do processo formativo e a significação que eles recebem dos docentes também precisam ser considerados numa investigação sobre a Docência Universitária.

Segundo o estudo de Borges (2001), as pesquisas que consideram os professores como produtores de saberes, os quais são gestados em sua prática profissional, podem ser agrupadas numa abordagem chamada de Profissional. Tal abordagem, segundo a autora, abriga o pensamento de Maurice Tardif para quem os saberes produzidos pelos professores lhes dão condição de compreensão e controle da prática. Abriga, também, as ideias de Schön e de Gore e Zeichner que veem os professores como práticos reflexivos (*reflexif practitioner*) cujos saberes têm origem na prática. E acomoda o pensamento de Stenhouse e Elliot que, valendo-se da pesquisa-ação, compreendem que o docente produz seus saberes por meio da investigação da própria prática, sendo, portanto, um professor-pesquisador (*teacher as researcher*).

Sobre os Saberes Docentes na esfera da sala de aula e da IES, é certo afirmar que:

São múltiplos os saberes que se entrecruzam na prática cotidiana do professor, da professora. São saberes provenientes de diferentes fontes: o contexto familiar, as escolas em que estudou, os grupos de amigos ou de colegas de profissão de que participa ou participou, a instituição que se formou, os programas de formação continuada que frequentou, as relações com os alunos, as experiências vivenciadas nessas relações (RIOS, 2012, p. 19-20).

Assim, a prática da experiência lhes proporcionaram os saberes experienciais (TARDIF, 2010) e, por meio deles, podem ensinar e refletir sobre a própria prática docente,

considerando que não tiveram formação pedagógica em seus cursos de graduação e/ou pós-graduação.

4.5.2.12 Aprenderam em cursos de capacitação e formação continuada

Dos 184 sujeitos respondentes, 2 (1,1%) afirmam que adquiriram noções pedagógicas para lecionar em cursos de capacitação e formação continuada, não tendo tal subsídio na graduação nem nos cursos de pós-graduação.

[...] embora o conhecimento didático/pedagógico eu tenha procurado complementar/aprimorar em outros cursos mais específicos. (S-17)

Foi preciso fazer uma longa busca, pois na especialização pouca coisa foi feita neste sentido. As universidades ajudam muito com cursos de capacitação e formação continuada. (S-49)

Nesse sentido, Castanho (2007) afirma que os cursos de formação pedagógica para o professor universitário deve seguir uma linha que comece com os de curta duração e vai-se intensificando com o tempo, à medida que eles vão se motivando para as discussões pedagógicas.

É verdade que os programas de formação de professores, iniciais ou continuados, têm sido um dos pilares para a reestruturação da prática docente universitária recentemente. Uma das dificuldades para o sucesso dos programas, talvez seja a conscientização dos próprios professores que possuem forte resistência quando questionados sobre o seu fazer pedagógico.

Segundo Ribas (2005), a proposta de formação continuada de professores em serviço surgiu pela necessidade de sustenta-los no seu desenvolvimento como práticos reflexivos.

A formação continuada é um processo que visa capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola, cujo núcleo de ação está na prática pedagógica de cada docente e da instituição como um todo coletivo. Os docentes, por si mesmos, são sujeitos de seu crescimento através da reflexão e investigação da própria prática em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas (RIBAS, 2005, p. 124).

Assim de um total de 184 sujeitos, apenas 2 (1,1%) se preocuparam e se aterem à importância dos cursos de capacitação e formação continuada pressupõe um número muito baixo de professores que olham para a questão da formação constante à frente das questões pedagógicas para lecionar no ensino superior.

4.5.2.13 Aprenderam questões pedagógicas antes da graduação

No que se refere à subcategoria “Aprenderam questões pedagógicas antes da graduação”, tem-se o total de 4 (2,1%) dos sujeitos que afirmam que os conhecimentos pedagógicos utilizados em sala de aula vieram de uma aprendizagem anterior à graduação, conforme relatado abaixo:

Meu curso foi totalmente voltado para a prática e para a inserção no mercado. Minha atuação em sala vem de formação anterior, no ensino médio. (S-26)

Sim para formação teórico-prática na graduação; na pós, só teórica. A pedagogia que eu tenho aprendi no curso Normal, não na universidade. (S-180)

Assim, ambos reconhecem que o curso de Jornalismo os formou para a prática de mercado jornalístico, contudo lembram-se das noções pedagógicas adquiridas no curso Normal (antigo magistério) ainda no ensino médio. Obviamente que magistério o foco era na Educação Infantil, contudo, não se pode deixar de considerar que as noções de Pedagogia, de um modo geral, foram ensinadas, tanto que são lembradas pelos sujeitos.

A própria LDB 9.394/96, no Art. 62, ainda admite a formação do professor em curso Normal realizado no ensino médio, porém voltados à Educação Infantil.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A lembrança das disciplinas pedagógicas vistas ainda no ensino médio serviu e ainda serve de base para os professores atuarem em sala de aula. Segundo eles, esses são os únicos caminhos que trilharam seus conhecimentos pedagógicos para atuar no ensino superior.

4.5.2.14 Aprendeu questões pedagógicas como aluno bolsista de monitoria e Iniciação Científica

Apenas 1 (0,5%) sujeito se lembrou de sua experiência enquanto aluno bolsista de monitoria e Iniciação Científica como situação que o favoreceu a ser professor, conforme o relato abaixo:

Infelizmente a formação que tive em sala de aula não me ajudou. A experiência como bolsista de monitoria e iniciação científica foram as que mais contribuíram. Também reconheço que os cursos que conheço, nas universidades onde segui me pós-graduando ou trabalhando também não têm nenhuma preocupação com esse sentido. Tenho um aluno de iniciação científica que afirma desejar ser professor. Sem o trabalho direto comigo, não haveria nenhum momento do curso dele em que as preocupações pedagógicas emergiriam.(S-27)

Ser estudante de Iniciação Científica, sem sobra de dúvidas, é um diferencial para a carreira do aluno. Isso porque há uma fuga da rotina e da estrutura curricular, pois se estuda temas que se tem mais familiaridade, entrando em contato com professores e disciplinas que se tem mais empatia, desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões oral e escrita e nas habilidades manuais.

De acordo com Fava e Moraes (2000), todos os iniciantes científicos são excelentes fontes de informação para as adequações curriculares de impacto nos cursos de graduação, podendo ser considerados termômetros muito importantes da qualidade deles, do desempenho dos professores e do conteúdo dos programas, ou seja, são excelentes cooperadores do próprio modelo pedagógico.

Também pode-se [sic] mencionar que, em geral, todos os estudantes que fizeram iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação, terminam mais rápido a titulação, possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras (FAVA; MORAES, 2000, p. 3).

Em pesquisa realizada por Aguiar (2004), verificou-se que a monitoria é um meio de aprendizagem pedagógica, de pesquisa e de formação em que visa o despertar do graduando para seu futuro ingresso na carreira docente com um perfil exigindo cada vez mais que o sujeito se preocupe e se especialize com seu desenvolvimento pedagógico.

Dessa forma, a iniciação científica contribui na vida do aluno, colocando-o mais em contato com a vida acadêmica e com a vivência do professor orientador, em alguns casos, nessa experiência, o aluno adquire conhecimento e vontade de lecionar assim como relata o S-27, em que afirma que o fato de passar pela Iniciação Científica e também pela experiência de ser monitor em seu curso foi decisivo na sua carreira enquanto professor universitário.

4.5.2.15 Graduação e pós-graduação não prepara para atuar em sala de aula

Sobre essa subcategoria, 36 (19,6%) dos sujeitos disseram não ter recebido qualquer preparação para atuar no ensino superior, discorrendo que a graduação se refere ao curso de bacharel em Jornalismo e a pós-graduação é mais voltada para a pesquisa.

Na graduação não houve a preocupação em agregar conhecimentos pedagógicos para uma atuação em sala de aula, uma vez que trata-se de um curso de bacharelado e não licenciatura; e o Mestrado, embora feito na área da Educação, não focou a relação professor-aluno, nem processos de ensino-aprendizado, pois estava direcionado, em um primeiro momento, à pesquisa. (S-10)

Não tivemos nenhuma disciplina relacionada à docência ou práticas pedagógicas. (S-25)

Os cursos de graduação preparam para atuar no mercado, não há qualquer orientação de natureza didático-pedagógica. Os de pós-graduação (Mestrado), embora tenham o intuito de contribuir também na formação docente, acabam focando essencialmente na pesquisa. (S-31)

Na graduação não tive nenhuma disciplina específica (didática, etc.) e no Mestrado, *idem*. (S-39)

Todos os entrevistados referentes a essa categoria afirmam que a graduação e a pós-graduação não os prepararam para atuar em sala de aula e que:

[...] os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2005, p. 14).

A mesma dinâmica acontece em cursos de bacharelado, em que o intuito não é formar o professor para atuar no ensino superior, mas um profissional para se destacar no mercado de trabalho, por isso os conhecimentos pedagógicos não são prioridades neles, possibilitando o professor universitário a tornar esses conhecimentos como prioridade na hora de lecionar (Veiga, 1989).

4.5.2.16 Lecionam inspirados em antigos professores

Dos 184 participantes, 7 (3,8%) dos sujeitos assumem que não tiveram formação pedagógica nos cursos de graduação e pós-graduação, inspirando-se nos modelos de seus antigos professores para lecionar no dia a dia do ensino superior.

Vamos nos informando, construindo a parte teórica necessária e aprendendo como agir e não agir a partir das práticas dos professores que tivemos. (S-50)

De alguma forma, muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação se refletem na maneira como hoje estruturo minhas aulas. Até inconscientemente, acabamos reproduzindo em sala de aula alguns dos modelos de ensino de nossos professores que consideramos que contribuíram muito para nossa formação, não só técnica, mas também humanística. (S-54)

Na concepção de Benedito (1995), os professores universitários aprendem a sê-lo seguindo os outros, em sua experiência enquanto aluno, o bom exemplo de professores que tiveram.

Sem realizar uma reflexão teórico-prática sobre os fundamentos da profissão docente, o professor da educação superior repete os modelos profissionais históricos, isto é, toma como base de suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil (CUNHA, 2012, p. 21).

Assim, de uma maneira autodidata e reproduzindo modelos que consideram eficientes para o seu próprio aprendizado e que foram utilizados por seus professores, os professores universitários que responderam a essa questão confirmam tal conduta.

4.5.2.17 Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão jornalística

No que se refere a subcategoria “Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão jornalística”, 7 (3,8%) dos professores participantes disseram ter aprendido nos cursos de graduação e/ou pós-graduação apenas aportes práticos para o exercício profissional, conforme relatam abaixo:

Meu curso foi mais voltado para o mercado jornalístico. (S-98)

O curso de pós me atualizou no exercício da profissão enquanto jornalista, não como docente. (S-106)

Isso acontece porque se trata de um curso de bacharelado, em que não há disciplinas pedagógicas no currículo do curso de Jornalismo. O curso é focado para a prática profissional do mercado, com conteúdos teórico-científicos voltados a esse campo de atuação. Para Pereira (1999, p. 122), “nesse caso, a ênfase [do professor] recai sob a formação do bacharel, com preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém, sem uma formação básica em educação”.

Assim, mostra-se que as competências teórico-científicas ainda resistem tanto no ensino de graduação quanto no de pós, mostrando que a formação pedagógica ainda é deixada de lado em alguns cursos de pós-graduação.

4.5.2. 18 Não aprenderam questões pedagógicas, apenas a teoria

Apenas 3 (1,6%) dos sujeitos responderam que “não aprenderam questões pedagógicas, apenas a teoria” em seus cursos de graduação e/ou pós-graduação. Esse é um dado que merece atenção, quando se leva em consideração a importância da experiência prática profissional e também pedagógica que deveriam ser inseridas nos cursos de pós-graduação, como descrevem os sujeitos:

Meu curso foi apenas teórico. (S-156)

Muita teoria baseada na "razão dos professores" e não na realidade do mercado. (S-122)

Mais uma vez, as questões pedagógicas para atuar em sala de aula não aparecem no cerne das respostas, pelo contrário, ainda que o Jornalismo seja um curso de bacharelado, em que a prática profissional da profissão de Jornalismo deva aparecer, os sujeitos S-156 e S-122 afirmaram obter somente a fundamentação teórica em seus cursos.

Tal análise possibilita entender que mesmo “na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área e atualmente Mestrado e Doutorado. Observa-se, porém que as exigências continuaram as mesmas, pois se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria” (MASETTO, 2003, p. 13).

Assim, além de não obterem experiências práticas da profissão docente, também não tiveram a oportunidade de ter a prática do Jornalismo, deixando uma lacuna enorme na hora de lecionar.

4.6 Complete as frases abaixo:

4.6.1 Ser professor universitário é...

Sobre a TAB. 41 observa-se que 23 (12,5%) dos sujeitos afirmam que ser professor universitário é contribuir para a mudança de uma realidade social, 8 (4,3%) acreditam que é conviver com as más condições de trabalho, 7 (3,8%) encaram a profissão de professor universitário como sendo um desafio, 23 (12,5%) são professores porque ensinam o conhecimento específico da área, 17 (9,2%) dos sujeitos respondem que ser professor universitário é estudar e pesquisar sempre, 64 (34,8%) são professores universitários porque pensam no processo de ensino e aprendizagem, 7 (3,8%) são docentes na universidade porque sabem a importância do tripé ensino/pesquisa/extensão, 1 (0,5%) vê a docência enquanto intelectuais arrogantes, 23 (12,5%) assumem a docência enquanto profissão e 11 (6%) não responderam a questão.

Tabela 41: Definição de professor universitário.

Definição de professor universitário	Frequência	Porcentagem
1. Contribuir para a mudança de uma realidade social	23	12,5
2. Conviver com más condições de trabalho	8	4,3
3. Desafiador	7	3,8
4. Ensinar o conhecimento específico da área	23	12,5
5. Estudar e pesquisar sempre	17	9,2
6. Pensar no processo de ensino e aprendizagem	64	34,8
7. Saber a importância do tripé ensino/pesquisa/extensão	7	3,8
8. Ver a docência enquanto intelectuais arrogantes	1	0,5
9. Ver a docência enquanto profissão	23	12,5
10. Não respondeu	11	6,0
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de Pesquisa.

Essa questão buscou saber qual era a perspectiva que o sujeito entrevistado tinha sobre a sua identidade e profissionalidade docente. O termo profissionalidade abarca as atividades e funções docentes que são desempenhadas em um espaço institucional, sendo eles os atores sociais que “dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

As respostas para essa questão foram divididas em subcategorias com intuito de averiguar os aspectos mais relevantes nos quais os sujeitos se viam enquanto professores

universitários, sua função e desempenho em sala de aula, as relações com a instituição e seu pertencimento e papel dentro de uma realidade social.

No que tange as idiossincrasias e constituição da identidade docente, 47 (25,5%) dos sujeitos foram agrupados por responder: ver a docência enquanto profissão; por estudar e pesquisar sempre; e por ser desafiador. Em relação à função e desempenho em sala de aula somaram-se 94 (51,1%) dos sujeitos entrevistados que responderam que ser professor é pensar no processo de ensino e aprendizagem; ensinar o conhecimento específico da área e saber a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Sobre a relação com a instituição em que desempenham a profissão de professor, 8 (4,3%) dos sujeitos disseram conviver com más condições de trabalho. Enquanto que para 23 (12,5%) dos sujeitos entrevistados contribuem para a mudança de uma realidade social.

4.6.1.1- Contribuir para a mudança de uma realidade social

No que diz respeito a essa subcategoria, 23 (12,5%) dos sujeitos afirmam que ser professor universitário é contribuir para a mudança de uma realidade social, conforme os sujeitos relatam abaixo.

Contribuir para a formação de uma sociedade pensante que atua para transformar a realidade ao seu redor. (S-26).

Tentar formar indivíduos com pensamento transformador, duelando cotidianamente com um sistema falho e uma formação básica bastante deficitária. (S-59).

Um agente de transformação social. (S-68).

Contribuir para uma formação transformadora do jornalista. (S-173).

Na opinião de Costa (2010), as escolas, incluindo as universidades, devem ter por objetivo a formação de alunos capazes de analisar criticamente a realidade em que se encontram e poder intervir conseqüentemente para mudar essa realidade histórica e pessoal. “O desenvolvimento social não se dá de forma aleatória; ele depende dos valores que regem a sociedade, de modo que a educação está essencialmente condicionada por estes valores, válidos para cada sociedade” (COSTA, 2010, p. 77).

4.6.1.2 Conviver com más condições de trabalho

Dos 184 sujeitos respondentes a essa subcategoria, 8 (4,3%) deles definiram a profissão de professor universitário como sendo o convívio com as más condições do trabalho docente, abaixo sinalizado pelos participantes.

Conviver com baixos salários, más condições de trabalho, falta de recursos, desvios de função, pressões por produtividade. (S-8)

Ser mal remunerado pela atividade que faz. (S-21)

Viver ensinando e aprendendo com a consciência que o salário não faz jus ao trabalho. (S-108)

Esse cenário apontado pelos professores entrevistados vem ao encontro com o que diz Cunha (2007, p. 12): “Com a democratização do acesso à escolarização, a profissão [de professor] sofreu um processo crescente de desprestígio, repercutindo nos índices de remuneração e com fortes mecanismos de controle sobre o exercício profissional”.

4.6.1.3 Desafiador

Diante dessa subcategoria, percebe-se que 7 (3,8%) dos sujeitos encaram a profissão de professor universitário como um desafio. A ideia de desafio está implícita no que diz Tardif e Lessard (2005, p. 141) sobre a profissão docente, pois significa “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Alguns professores entrevistados ilustraram essa perspectiva por meio das respostas que seguem abaixo:

Desafiador e gratificante. (S-36)

Desafiador. (S-46)

Um desafio sempre. (S-50)

O trabalho docente, fundamentado no ser humano, exige do profissional o desafio de uma constante busca pelo aperfeiçoamento científico, profissional, pedagógico e pessoal.

4.6.1.4 Ensinar o conhecimento específico da área

Para 23 (12,5%) sujeitos, ser professor universitário é ensinar o conteúdo específico da área, assim enunciado abaixo:

Conciliar o conhecimento sobre os elementos éticos, técnicos, estéticos e teórico-práticos na formação de profissionais qualificados para o exercício da profissão escolhida. (S-47)

Compartilhar conhecimentos teórico-práticos acerca do que é ser jornalista. (S-61)

Formar bem, profissionalmente e teoricamente, meus alunos. (S-84)

Aliar a experiência profissional à teoria no exercício da atividade que se escolheu como profissão. (S-141)

Contribuir para a formação de jornalistas preparados e em consequência de um Jornalismo melhor para a sociedade. (S-151)

Muitas vezes, o professor universitário é capacitado para exercer a profissão por conta de seus conhecimentos científicos, muitas vezes, desprovidos de conhecimentos pedagógicos.

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas a prática de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado [...]. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica (TEIXEIRA, 2007, p. 90).

Essa diferenciação apontada por Teixeira revela que os professores universitários devem buscar também um aperfeiçoamento didático-pedagógico, escapando de um ensino meramente técnico e que desemboca em reproduções de conhecimentos práticos.

4.6.1.5 Estudar e pesquisar sempre

No que se refere a essa subcategoria, 17 (9,2%) dos respondentes acreditam que ser professor universitário é estudar e pesquisar constantemente, conforme relatados a seguir:

Aprender e construir conhecimentos diariamente. (S-54)

Estudar sempre. (S-69)

Estar sempre atualizado e atualizando-se, bem como procurar entender a realidade da instituição em que trabalha e da clientela que atende. (S-158)

Ler e pesquisar muito. (S-161)

Para Pachane (2009, p. 258), algumas das funções que fazem parte do trabalho de professor universitário englobam: “O estudo e a pesquisa; a docência, sua organização e aperfeiçoamento de ambas; a comunicação de suas investigações; a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas”. É nesse cenário que o professor universitário deve estar em constante processo de pesquisa e aprendizado, sempre se reciclando por meio de estudos.

4.6.1.6 Pensar no processo de ensino e aprendizagem

A maioria dos sujeitos pesquisados, 64 (34,8%), disse que ser professor universitário é pensar no processo de ensino e aprendizagem das mais diversas formas e diferentes tendências pedagógicas, como apontam os sujeitos abaixo:

Compartilhar conhecimento e provocar reflexão. (S-33)

Colaborar na construção do conhecimento. (S-38)

Ensinar e aprender, viver o conteúdo com o aluno, com a turma, considerando também as regras da universidade. (S-43)

Ser um facilitador para o aprendizado do aluno. (S-153)

Colocar-se no papel de interlocutor com os seus alunos e procurar ensinar e aprender a partir de suas vivências e de seus alunos. (S-162)

Assim, para ensinar, o professor deve ter:

o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão, [...] considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos a integrar a atividade de ensinar do professor, o que supõe o trabalho em equipe; buscar criar e recriar situações de aprendizagem, [...] desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 103-104).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a docência na universidade deve se preocupar com o aprendizado do aluno buscando diferentes maneiras de ensinar e avaliar, além da mediação do conhecimento para a própria construção do conhecimento por parte do aluno.

4.6.1.7 Saber a importância do tripé ensino/pesquisa/extensão

São 7 (3,8%) sujeitos que definem o professor universitário como saber a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão no ambiente acadêmico, conforme relatado pelos respondentes:

Saber transitar entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (S-9)

Exercer, de fato, a interação entre ensino, pesquisa e extensão e, realmente, promover retornos à sociedade. (S-56)

Compartilhar e produzir conhecimentos no âmbito da pesquisa, ensino e extensão. (S-164)

Ao estudar a profissão do docente universitário, Pachane (2009) elucida algumas responsabilidades dos docentes universitários, sendo elas:

Tarefas de planejamento, docência, orientação e prestação de serviços à universidade, comprometimento com a descoberta de novos saberes e sua divulgação, responsabilidade de sempre dizer a verdade, de realizar atividades de extensão (ultrapassar os muros da universidade) e de comprometer-se com os processos de mudança (PACHANE, 2009, p. 257).

A preocupação com o ensino, pesquisa e extensão, leva o docente universitário a cumprir o seu papel e responsabilidades não apenas dentro de sua IES, extrapolando as delimitações universidade, indo ao encontro com a comunidade e munindo-se de mecanismos para contribuir com a alteração daquela realidade.

4.6.1.8 Ver a docência enquanto intelectuais arrogantes

Apenas 1 (0,5%) sujeito enxergou a carreira docente como aquela que se deve escapar de intelectuais arrogantes que lecionam na universidade, assim constatado pela fala do pesquisado:

Refugar o berço aquecido onde roncam a arrogância magistral e a acomodação reprodutiva das fórmulas empoeiradas. (S-29)

Para Melo (2012, p. 35): “É preciso romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para ‘ensino porque sei e sei ensinar’”. A autora propõe uma ruptura em relação à prática docente, muitas vezes indiscriminada, de que o professor usa o seu conhecimento como um arsenal

para se justificar como tal, quando, na verdade, ele deve se utilizar de seus conhecimentos não apenas como vocação, mas como uma relação horizontal entre professor e aluno.

4.6.1.9 Ver a docência enquanto profissão

No que se refere a essa subcategoria, 23 (12,5%) dos sujeitos assumem a Docência Universitária enquanto profissão, assim relatado abaixo:

Uma missão transcendente, como também o é a docência fundamental e média. (S-57)

Uma atividade profissional. (S-72)

Nas duas falas, que representam tematicamente as repostas dos outros sujeitos que foram organizados nessa subcategoria, observam-se dois aspectos. O primeiro tendo a docência como uma profissão de grande relevância social (Sujeito 57) e, o outro, como uma atividade profissional em que se é remunerado por fazê-la (Sujeito 72), evidentemente racional.

Ainda que as duas falas possam levar a crer na representação de duas ideias diferentes sobre a profissão de professor, elas são parte de uma mesma moeda do professor-trabalhador na sociedade capitalista.

Integrantes dessa sociedade, para Corrêa (2008), o professor-trabalhador deve ser visto com bases em suas relações sociais e materiais dos quais ele participa na escola, nos espaços abertos à Educação que se encontram na esfera da cidade que ele faz parte, nos movimentos sociais e políticos que ele participa ao decorrer de sua própria vida. Essa perspectiva dialoga muito bem com o que diz Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 11):

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção [sic] dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores [sic] algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

Por essas características, a profissão docente pode ser vista de fato como de grande relevância social, por conta que ela está arraigada ao ator social que desempenha o seu papel na sociedade. Ao mesmo tempo é uma profissão construída dentro de um eixo sócio-histórico, em que há uma demanda social para que seja desempenhada.

4.6.2 Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele...

Quando questionados sobre “Para mim o aluno aprendeu, quando ele...” constrói-se a TAB. 42 pensando nas tendências pedagógicas do processo educativo. Dessa forma, obtém-se 21 (11,4%) dos sujeitos que se encontram em uma abordagem comportamentalista, 19 (10,3%) em uma abordagem cognitivista, 53 (28,8%) em uma abordagem humanista, 34 (18,5%) em uma abordagem sociocultural, 44 (23,9%) em uma abordagem tradicional e 13 (7,1%) não responderam a frase.

Tabela 42: Tendências pedagógicas do processo educativo.

Tendências pedagógicas do processo educativo	Frequência	Percentagem
1. Abordagem comportamentalista	21	11,4
2. Abordagem cognitivista	19	10,3
3. Abordagem humanista	53	28,8
4. Abordagem sociocultural	34	18,5
5. Abordagem tradicional	44	23,9
6. Não respondeu	13	7,1
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Sobre os dados da TAB. 42, percebe-se que as respostas de maior incidência diz respeito às concepções totalmente opostas, mostrando que os sujeitos estão ainda bem divididos em suas condutas sobre as tendências pedagógicas assumidas em sala de aula. Enquanto 53 (28,8%) dos sujeitos consideram que o aluno aprendeu levando-se em consideração a abordagem humanista, ou seja, com foco no aluno como centro do processo educativo, é alto o número de sujeitos, 44 (23,9%), que ainda veem o ensino focado no professor como detentor do conhecimento, assumindo uma postura tradicional.

De acordo com Mizukami (1986), a prática escolar está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam em diferentes concepções de sociedade, homem e mundo e, consequentemente, em diferentes pressupostos sobre o papel da escola, do ensino, da aprendizagem, entre outras. É importante que o professor conheça tais abordagens do processo educativo para sua conduta em sala de aula, contudo nem sempre isso é possível.

Nas palavras de Freire (2011, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Ou seja, ninguém ensina aleatoriamente, sem uma concepção de mundo e sociedade, sendo tais conceitos essenciais à prática crítica-educativa.

Para Mizukami (1986), o estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens oferecem diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. A postura dos professores em sala de aula tem influência nesses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente.

4.6.2.1 Abordagem comportamentalista

No que se refere a essa categoria, 21 (11,4%) dos sujeitos se baseiam na abordagem comportamentalista para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, assim descritos a seguir:

Está na profissão. (S-23)

Consegue transformar conhecimento da sala de aula na prática jornalística. (S-42)

Consegue operar praticamente com o que aprendeu conceitualmente. (S-95)

Consegue aplicar o conhecimento. (S-141)

Nessa concepção de ensino, a experiência ou experimentação planejada é a base dele. “Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço, nos quais os estudantes aprendem a aquisição do conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 30). Por conta disso, “o professor tem a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e de aprendizagem, maximizando o desempenho do aluno e considerando fatores de tempo, esforços e custos” (MAIA; SHCEIBEL; URBAN, 2009, p. 72).

Assim, o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência e o aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões, treinados a desenvolver certas habilidades, prontos para atuar no mercado de trabalho.

4.6.2.2 Abordagem cognitivista

Dos 184 respondentes, 19 (10,3%) dos sujeitos lecionam com uma abordagem cognitivista, conforme relatos feitos pelos pesquisados:

Se envolve no processo de aprendizagem. (S-90)

Compreende, avalia, interage. (S-96)

Participa, questiona, produz conhecimento e dá retorno positivo. (S-147)

De acordo com Mizukami (1986, p. 59), na abordagem cognitivista há ênfase na capacidade do aluno integrar informações e processá-las. “Este tipo de abordagem é predominantemente interacionista em que o conhecimento é visto como uma construção contínua”. Piaget é considerado um dos propulsores dessa tendência. Segundo Malrieu (1974), Piaget considera o indivíduo como um sistema aberto que vai-se construindo a cada novo momento em busca cada vez mais do racional, da crítica, capaz de mudá-lo e ao meio onde vive.

Para essa corrente pedagógica, a Educação não é vista como transmissão de informação e verdades, mas aquela que o aluno aprende por si mesmo a verificar as informações e que ao mesmo tempo repense e as recrie de forma real, tendo como meta final a autonomia intelectual.

A escola oferece ao aluno a oportunidade de aprender por si só e Malrieu (1974) acrescenta que o professor deve ser um orientador para os alunos, um instigador, fazendo com que os alunos aprendam por si mesmo, porém sem abandoná-los. Assim, o professor deve ser atento aos passos de aprendizagem dos alunos, propor-lhes questões, provocar situações onde eles reflitam e estejam abertos para descobrir e apreender.

4.6.2.3 Abordagem humanista

Baseados em uma abordagem humanista, 53 (28,8%) dos sujeitos relatam lecionar por essa tendência pedagógica com seus alunos, demonstrados abaixo:

É capaz de criar seu próprio caminho para a produção teórica e prática. (S-9)

É capaz de formular suas próprias perguntas e respostas. (S-17)

Pensa por si mesmo. (S-30)

Conquista autonomia sobre o próprio conhecimento e quer aprender cada vez mais. (S-77)

Sobre a abordagem humanista, entende-se que o enfoque central é o aluno. Mizukami (1986) acrescenta que, nessa tendência, a ênfase se dá nas relações interpessoais e no crescimento que delas resulta centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Assim, o professor em si não transmite conteúdo, mas dá assistência, sendo um facilitador da

aprendizagem. Outra qualidade apontada por Rogers (1972) diz respeito ao apreço, aceitação e confiança no aprendiz.

Dessa forma, o processo de ensino depende do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o aluno, na possibilidade de oferecer o autoconhecimento construído de forma pessoal e subjetiva no decorrer do processo. É imprescindível a postura do professor como um facilitador da aprendizagem, sem imposição, no caminho da construção do conhecimento.

4.6.2.4 Abordagem sociocultural

Para 34 (18,5%) dos professores pesquisados, o aluno aprende sob o aspecto da abordagem sociocultural, confirmadas nas falas a seguir:

Nas atividades práticas reconhece a teoria e a passa a conviver com o mundo de uma forma muito mais crítica e esclarecida. (S-18)

É capaz de compreender a realidade e atuar de forma cidadã. (S-46)

Elaborou seu próprio raciocínio, dialogando com os conteúdos, buscando indagar ou aproximá-los das suas vivências/realidade. (S-131)

Consegue refletir sobre a importância do que vai fazer e de como isso afeta a sociedade. (S-137)

Na tendência sociocultural eliminam-se as raízes autoritárias em que alunos e professores ensinam e aprendem em forma de diálogo, não há imposição no processo de ensino e aprendizagem, nem transmissão de conteúdo. Segundo Freire (2011), é papel do professor conscientizar seus alunos sobre o mundo e a realidade em que se vive, criando uma pedagogia voltada para a prática histórica do real.

Assim, observa-se as respostas dos sujeitos mencionadas acima em que se percebe que educandos e educadores são vistos de uma forma horizontal, em que os alunos assumem a posição de sujeitos de sua própria educação. Ainda para Freire (2011), o professor desmitifica e questiona seus alunos, criando condições para que cada um deles analise seu contexto, sendo possível modificar sua própria realidade.

Dessa forma, é possível contribuir para a democratização da cultura, por meio do diálogo e de uma relação horizontal entre professor e alunos.

4.6.2.5 Abordagem tradicional

Sobre essa subcategoria, 44 (23,9%) dos sujeitos responderam que os alunos aprendem quando estão inseridos em uma abordagem tradicional, assim demonstradas nas falas abaixo:

Consegue falar com fluência e domínio sobre o que estudou. (S-35)

Soube reproduzir melhor. (S-91)

Possui um bom entendimento do tema e consegue formalizar e articular verbalmente o conhecimento adquirido. (S-153)

Na abordagem tradicional, o ensino é centrado no professor, que é o detentor do conhecimento, e o aluno apenas absorve o conteúdo que lhe é transmitido. De acordo com Snyders (1974), o tipo de ensino é voltado para o externo do aluno como o programa, a disciplina, o professor, sendo o aluno um mero espectador que realiza somente o que lhe é mandado, por uma autoridade maior que é o professor.

De acordo com as respostas obtidas acima, percebe-se um ensino totalmente tradicional focado na reprodução do conhecimento transmitido em sala de aula, assim como na figura do professor como o detentor do conhecimento e o responsável pela eficácia do ensino.

Na opinião de Mizukami (1986), um dos teóricos responsáveis pelo ensino tradicional é Chartier, que acredita que a escola é um local onde se raciocina e considera o ato de aprender como uma cerimônia em que o professor se mantém distante do aluno, em uma relação vertical, sendo o aluno um receptor passivo e obediente.

4.6.3 Para melhorar minha prática como docente eu...

No que se refere à melhoria da prática docente dos professores de Jornalismo pesquisados, formou-se a TAB. 43 com 9 (4,9%) dos sujeitos acreditando melhorar a prática docente com a vivência prática da sala de aula, 73 (39,7%) com conhecimento pedagógico, 9 (4,9%) com conhecimento pedagógico e específico da área, 25 (13,6%) com conhecimento teórico-científico, 13 (7,1%) com melhores condições de trabalho, 14 (7,6%) com reflexão sobre a prática docente, 25 (13,6%) com uma visão cognitivista, e 16 (8,6%) que não responderam à questão.

Tabela 43: Melhoria da prática docente.

Melhoria da prática docente	Frequência	Porcentagem
1. Com a vivência prática da sala de aula	9	4,9
2. Com conhecimento pedagógico	73	39,7
3. Com conhecimento pedagógico e específico da área	9	4,9
4. Com conhecimento teórico científico	25	13,6
5. Com melhores condições de trabalho	13	7,1
6. Com reflexão sobre a prática docente	14	7,6
7. Com uma visão cognitivista	25	13,6
8. Não respondeu	16	8,6
Total	184	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Essa categoria buscou conhecer, pela perspectiva dos sujeitos entrevistados, o que deveriam fazer para melhorar a sua prática docente.

A atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 34).

Cunha (1996) também reconhece que fatores independentes da vontade do professor possam afetar a prática pedagógica, mas não nega que o professor é um agente da decisão sobre sua prática, influente na organização dos conteúdos e na maneira em que distribui o conhecimento na sociedade.

Nesse contexto, 82 (44,6%) disseram melhorar sua prática docente por meio de conhecimentos em estratégias para a aprendizagem e conhecimentos pedagógicos, embora desse montante, 9 (11,0%) sujeitos os relacione com os conhecimentos específicos da área jornalística. Para 25 (13,6%) sujeitos, o conhecimento teórico-científico melhora a prática docente. Outros 25 (13,6%) sujeitos responderam melhorar a prática docente com conhecimentos cognitivistas.

4.6.3.1 Com a vivência prática da sala de aula

Apenas 9 (4,9%) dos sujeitos pesquisados acreditam que a melhoria da prática docente aconteça com a vivência em sala de aula no dia a dia, conforme relatam a seguir:

Preciso praticar mais. (S-101)

Preciso me exercitar mais, pois estou apenas no segundo ano de Docência Universitária; apesar de ter experiência na educação básica. (S-173)

Comparando esses resultados com o da TAB. 2, referente à faixa etária dos entrevistados, onde 11 (6,0%) dos sujeitos dizem ter idade entre 21 a 30 anos, tem-se as falas acima que ilustram que os professores precisam ter mais experiência em sala e, talvez, estão num processo de construção de uma identidade profissional.

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico (BRZEZINSKI, 2002, p. 131).

De acordo com Tardif e Raymond (2000), a identidade docente diz respeito ao constructo da história pelos próprios professores com suas escolhas, projetos e desenvolvimento profissional. Tudo o que ocorre e ocorreu na sua trajetória pessoal e profissional influencia na sua identidade enquanto professor, sendo elas Formação Profissional, inserção na profissão, aprendizagem na prática do dia a dia em sala de aula, descoberta de seus limites, entre outros.

4.6.3.2 Com conhecimento pedagógico

Na maioria dos sujeitos entrevistados, 73 (39,7%) deles responderam que melhoram sua prática docente para a sala de aula com conhecimento pedagógico, assim demonstrados abaixo:

Devo buscar atualização permanente em relação a técnicas pedagógicas capazes de estimular as turmas na busca pelo conhecimento. (S-33)

Preciso desenvolver diferentes métodos pedagógicos e me atualizar permanentemente. (S-58)

Devo entender mais como usar as tecnologias para aulas que superem a prática expositiva. (S-126)

Preciso de preparo pedagógico com mais preparo para ensinar. (S-143)

Ainda que o saber em estratégias para a aprendizagem seja importante, diante dos novos desafios para a docência, o seu domínio restrito não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber político.

Para Pimenta (2010), o professor se dispõe dos saberes pedagógicos para analisar criticamente a cultura pedagógica, isso faz com que ele possa ocupar-se com problemas concretos de seu trabalho e superá-los de maneira criadora. Partidária dessa mesma perspectiva, Barbosa (2003, p. 273) diz que “uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar”.

4.6.3.3 Com conhecimento pedagógico e específico da área

Dos 184 pesquisados, 9 (4,9%) dos sujeitos acreditam que a melhoria da prática docente acontece com conhecimento pedagógico e específico da área, assim relatados:

Busco conhecimentos na área pedagógica e específica continuamente. (S-10)

Necessito atualizar os conhecimentos e a didática com frequência. (S-117)

Preciso me atualizar sempre. Em todos os aspectos: teórico, pedagógico, psicológico, físico, pessoal. (S-125)

Preciso estar sempre me atualizando, reciclando, revendo meus conhecimentos, senso crítico, didática em sala de aula e produção. (S-155)

Bolzan e Isaia (2006) afirmam que o professor universitário precisa considerar os conhecimentos específicos, porém, também devem investir e conhecer os conhecimentos pedagógicos para a docência, sabendo que ela envolve a valorização dos saberes experienciais, ênfase nas relações interpessoais, aprendizagem compartilhada, entre outras.

4.6.3.4 Com conhecimento teórico-científico

Sobre essa subcategoria, 25 (13,6%) dos sujeitos acreditam que avançam na prática docente ampliando o conhecimento teórico-científico, conforme depoimentos demonstrados nas falas a seguir:

Deveria estudar mais, participar mais de eventos científicos, produzir e publicar mais. (S-27)

Procuro me atualizar sobre pesquisas, livros e autores concernentes à minha área de ensino. (S-42)

Preciso estar sempre atenta às reais práticas jornalísticas contemporâneas e à pesquisa nesse campo de conhecimento. (S-81)

Devo estudar sempre, atualizando conteúdos; manter um espaço para a prática jornalística, e participar de pesquisas científicas. (S-144)

Sabe-se, conforme arsenal teórico já constatado anteriormente, que somente o conhecimento teórico-científico não é suficiente para a melhoria da prática docente.

Há um certo consenso de que a docência no Ensino Superior não precisa de qualquer formação no campo do ensino, sendo suficiente o domínio de conhecimentos específicos, o que significa dizer que o que habilita o professor a lecionar no Ensino Superior é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo (BARBOSA, 2011, p. 13).

Percebe-se que esse consenso teve um escore expressivo nesse quesito, o que revela que ele ainda é bastante comum na esfera acadêmica, paralelamente, como evidenciada na TAB. 40, essa perspectiva parece se modificar por 44,6% dos entrevistados considerarem o conhecimento pedagógico para melhorar a prática docente.

4.6.3.5 Com melhores condições de trabalho

Quando questionados de como melhorar a prática docente dos professores jornalistas, 13 (7,1%) dos sujeitos acreditam que a evolução é possível a partir de melhores condições de trabalho, como apontado nas respostas abaixo:

Preciso de salários bem melhores, laboratórios disponíveis e recursos para implementar pesquisas e participar de cursos e eventos acadêmicos. (S-8)

Necessitaria de estabilidade para investir no meu processo de formação. Já que sou professor substituto e não efetivo no cargo. (S-26)

Precisaria de mais tempo para me dedicar à qualificação, maiores incentivos para o aprofundamento didático contínuo e um salário digno que sustente as obrigações intelectuais e culturais às quais estão condicionados todos os formadores. (S-59)

Preciso de equipamentos e laboratórios que funcionem adequadamente. (S-94)

Comparando o escore dessa subcategoria ao que foi assinalado na TAB. 41 (sobre o que era ser professor) que discorria sobre más condições de trabalho dos docentes, totalizando 8 (4,3%), percebeu-se naquele que os sujeitos estavam desapontados com a gradual perda de

valor do professor. Nesse, porém, por meio das falas dos entrevistados, percebe-se que esse despondimento está inserido na sala de aula quando em relação aos laboratórios e ao tipo de contratação (professor substituto) e salário, o que vai ao encontro ao que é apontado por Bosi (2007, p. 1510) quando aponta sobre o crescimento da força de trabalho docente:

Portanto, é certo que tal crescimento da força de trabalho docente foi (e continua sendo) marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente. Nesse sentido, é certo também que, tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante.

O autor tece essas críticas ao sistema de contratação, pelas Universidades Federais, de professores substitutos, como aqueles organizados nessa subcategoria.

4.6.3.6 Com reflexão sobre a prática docente

Dos 184 sujeitos, 14 (7,6%) responderam que melhoram a prática docente quando reflete sobre ela, assim como as respostas a seguir:

Me autocrítico. (S-4)

Preciso repensar-me todo o tempo. (S-14)

Autorreflexão constante. (S-44)

Reflito constantemente sobre meu fazer, avaliando-me ininterruptamente. (S-56)

A reflexão e a sistematização sobre a prática pedagógica é a melhor ferramenta que os professores possuem para avançar e superar-se profissionalmente. Hoje, cada vez mais, enfatiza-se a formação docente como um reflexionar e teorizar sobre sua prática docente como sendo uma atividade que melhora e modifica a prática docente. “Concepção que parte da base de que um professor estará em condições de modificar sua prática em forma consciente e criativa na medida em que adquire uma capacidade para analisa-la criticamente” (TORRES, 1996, p. 53).

Schon (1987) propõe três tipos de reflexões e decisões de professores ao afirmar que o docente deve refletir na ação, sobre a ação e refletir sobre a reflexão da ação. Sendo assim

possível obter um profissional autônomo e reflexivo, capaz de realizar a docência totalmente consciente de suas ações.

4.6.3.7 Com uma visão cognitivista

São 25 (13,6%) dos sujeitos que pensam na melhoria da prática docente ensinando com uma visão cognitivista do ensino:

Preciso me valer mais do conhecimento em potencial dos alunos e torná-lo dialógico com o conhecimento que julgo obter. (S-3)

Precisaria ter uma prática pedagógica mais construtivista. (S-95)

Busco aumentar cada vez mais a participação do aluno em sala e fazer com que a aula seja uma produção coletiva. (S-132)

Procuro o diálogo constante e mútuo aprendido. (S-136)

Ao organizar essa subcategoria, os professores entrevistados esmiuçaram, com as respostas apontadas acima, não apenas uma maior interatividade com os alunos, mas juntamente com ela, disseram criar um ambiente de participação, de liberdade, problematizador, em que o aluno possa gerar os seus próprios conhecimentos.

A teoria [cognitivista] considera a aprendizagem enquanto processo de interação entre sujeito e objeto, e o aluno como parte importante desse processo, supõe-se que devam existir possibilidades criadas (a partir do meio) para que haja construção de conhecimento. O papel do professor, nesse contexto, é o de criar situações provocadoras que possam caminhar para que o aluno tenha condições de gerar seus próprios conhecimentos (NOGUEIRA; PILÃO, 1998, p. 21).

Assim, situações desafiadoras são colocadas para os alunos, em um momento de desequilíbrio, formulando hipóteses, testando-as, até encontrar o ponto de equilíbrio, ou seja, a do próprio conhecimento. Esse alcance só pode ser atingido com o diálogo entre professor e aluno em uma relação horizontal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, pude perceber a importância da Docência Universitária para a prática profissional de professores que atuam nos cursos de Jornalismo. Antes de apresentar os resultados finais e as devidas apreciações, vale lembrar que o interesse para este estudo se deve às minhas experiências como docente-jornalista e com a vivência, portanto, de situações que servem como instrumento de orientação pedagógica aos docentes que lecionam nos cursos de Jornalismo. Compartilhar experiências com os colegas de profissão, assim como o convívio com alunos e a própria instituição de ensino me fez ampliar o leque de inquietações e reflexões sobre a prática do docente-jornalista atuante no ensino superior.

No curso com formação em Bacharelado em Comunicação Social, as habilitações em Jornalismo oferecem, na graduação, conhecimentos teóricos e práticos que dizem respeito ao campo da profissão como um todo. Não existindo, porém, ao longo do percurso de formação do jornalista, disciplinas específicas que abordem as categorias e elementos pedagógicos discutidos aqui, sendo eles: a Concepção de Docência Universitária, a Formação Profissional, os Saberes Docentes, o Processo de Ensino e Aprendizagem, Estratégias para Aprendizagem e a Relação Professor e Aluno.

Nos cursos de pós-graduação dentro da área da Comunicação há disciplinas específicas em Docência Universitária no ensino superior, porém, algumas com cargas horárias curtas, surgindo então a necessidade de se confirmar se elas contribuíram muito ou pouco para o profissional que atua como professor de Jornalismo.

Este estudo apoiou-se na pesquisa empírica do tipo exploratória, de cunho qualitativo e quantitativo, em 49 universidades, tendo como o perfil dos sujeitos entrevistados professores de universidades públicas (federais e estaduais) de ambos os sexos (TAB. 5), com idade superior a 31 anos (TAB. 6). A maioria dos sujeitos finalizou a graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (TAB. 8) entre os anos de 1981 e 2000 (TAB. 7). A pesquisa revelou que 61,5% deles não possuem especialização, mas entre os que a possuem, a maioria a finalizou nos últimos 20 anos (TAB. 9) e a fizeram em cursos da ampla área das ciências humanas (TAB. 10), complementando o curso de Jornalismo com outras especificidades.

Em relação ao Mestrado, a maioria dos sujeitos entrevistados concluiu o curso entre 1991 e 2010 (TAB.11), sendo que 62,5% (TAB. 12) dos sujeitos entrevistados que mencionaram a nomenclatura do *mestrado*, fizeram-no em área específica da Comunicação

Social e Jornalismo. A mesma inclinação à especificidade é mencionada em relação ao doutoramento, em que 63% (TAB. 14) dos sujeitos o cursaram também na área de Comunicação Social e Jornalismo, e obtiveram a titulação recentemente, entre os anos de 2001 e 2010 (TAB. 13). Em relação ao pós-doutorado, 86,5% (TAB. 15) disseram não tê-lo cursado. Quanto aos que o fizeram, conquistaram essa titulação nos últimos 13 anos (TAB. 15) especificamente na área de Comunicação Social e Jornalismo (TAB. 16).

O panorama traçado acima mostra que os professores entrevistados têm o seu percurso acadêmico focado especificamente na área de Comunicação Social e Jornalismo, além de que, 96,7% (TAB. 17) disseram não ter realizado nenhum outro curso de graduação.

Quanto à atuação docente dos entrevistados, evidenciou-se que 59,2% (TAB. 19) lecionam somente na graduação, ou no Mestrado ou no Doutorado. Isso mostra que o professor deve dominar as competências pedagógicas para atuar em sala de aula, sem contar que eles se dedicam somente a lecionar, isto é, 77,2% (TAB. 20) têm a docência como a sua única atividade profissional. Dos outros sujeitos que praticam outras atividades além da docência, a maioria 19,5% (TAB. 21) o faz como profissional jornalista.

Ao optar pela temática Docência Universitária, voltada ao professor atuante em curso de Jornalismo no Brasil, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais: estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica em Jornalismo – atribuem às categorias: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes. Visou compreender os elementos norteadores de suas práticas pedagógicas. Em vista desses interesses, este trabalho apresentou dois problemas de pesquisa, os quais vou comentar nos itens 1 e 2:

1) Qual o grau de importância que o jornalista, no exercício de docente universitário, atribui às categorias: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes?

Sobre as Concepções de Docência Universitária, de uma maneira geral, os professores entrevistados mostraram que, apesar de apresentarem uma inclinação à tendência cognitivista nas respostas fechadas, verifica-se por meio das respostas abertas que muitos ainda estão ligados a tendências tradicionais. Exatamente por essa ligação arraigada a velhas abordagens é que os itens “o professor é a fonte do conhecimento” e “o bom jornalista é aquele que domina bem as técnicas” se mantiveram na neutralidade pela maior parte dos entrevistados, não sendo totalmente descartadas.

Percebi ainda que apesar de afirmarem ter noções pedagógicas e formação profissional para atuar enquanto professores do ensino superior, as respostas abertas demonstram o

contrário, sendo que muitos afirmam que tiveram noções de pedagogia antes da graduação, pela imitação de modelos de antigos professores ou pela reprodução de fórmulas antigas baseadas na técnica jornalística.

Quanto aos Saberes Docentes, ainda se verifica um conhecimento centrado na especificidade técnica da área de Jornalismo, sendo que muitos ainda não pensam na importância de uma formação profissional verdadeiramente voltada para a docência no ensino superior.

A Concepção de Docência Universitária apontou que os professores entrevistados têm uma inclinação cognitivista já que 96,6% (TAB. 25) afirmaram *quase sempre e sempre* no grau de importância. Embora não se possa deixar de observar a neutralidade (sujeitos que responderam eventualmente) focada ainda em abordagens tradicionais (48,1%) e tecnicistas (44,2%) (TAB. 22 e 23 respectivamente), isso revelou um traço de insegurança nas respostas, levando-me a concluir que muitos sujeitos ainda estão presos, ou não abandonaram velhas tendências, apesar de não assumi-las verdadeiramente.

Isso fica claro na questão aberta: “Para mim o aluno aprendeu quando ele...”, em que, desconsiderando os sujeitos que não a responderam, 25,7% (TAB. 42) dos sujeitos revelaram uma abordagem tradicional, sendo 12,3% da tecnicista.

Em relação à formação profissional, percebi que, ainda que os sujeitos entrevistados revelassem uma noção positiva sobre esse quesito (resultados das TAB. 27 a 31), ao contrastar com as justificativas da pergunta “Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?” ficou evidente que essa noção não funciona na prática.

Essa assertiva está embasada na aglutinação das subcategorias da TAB. 40, que resulta em 54,3% dizendo não terem tido uma preparação para a prática pedagógica, a saber: obtiveram formação pedagógica para a prática docente com experiência no mercado jornalístico; obtiveram formação profissional para prática docente com conhecimento teórico; obtiveram formação profissional para prática docente com pesquisa acadêmica; obtiveram formação profissional para prática docente, porém faltaram disciplinas de Didática; aprenderam a ser professores sozinhos; aprenderam com a experiência prática da profissão docente; lecionam inspirados em antigos professores; graduação e/ou pós-graduação não prepara para atuar em sala de aula; não aprenderam questões pedagógicas, apenas a prática da profissão; não aprenderam questões pedagógicas, apenas teoria.

Outro dado interessante é que são poucos, apenas 69 (37,9%) dos sujeitos, que sempre realizam cursos específicos para professores no ensino superior (TAB. 30). Por mais que essa

resposta ainda tenha sido a de maior índice, é inferior às demais atribuídas na categoria de formação profissional, demonstrando que por mais que os sujeitos considerem muito importante a formação profissional pedagógica, poucos a realizam de fato.

Uma análise semelhante a essa pôde ser realizada acerca dos Saberes Docentes. Enquanto nas questões fechadas os sujeitos entrevistados (das TAB. 32 a 36) atribuíam um valor positivo às características dos Saberes Docentes, são, de forma geral, nas questões abertas que se podem revelar outros dados.

É comprovada tanto nas questões fechadas quanto nas abertas a preocupação dos professores com a formação profissional dos alunos. A pesquisa demonstrou – em praticamente todas as respostas – uma preocupação em fazer com o que aluno saia do curso de Jornalismo com bons ensinamentos para a prática da profissão.

Também se verificou uma tendência interacionista, quando aparecem em ambas as respostas (abertas e fechadas), o foco em ensinar para transformar a realidade dos alunos, com conhecimento aplicado à vivência cotidiana. São vários os momentos em que os professores apontaram essa iniciativa. Em praticamente todas as respostas abertas há subcategorias relacionadas à transformação do conhecimento para a realidade do aluno, demonstrando o apreço pela abordagem sociocultural.

Contudo, apesar de afirmarem com total segurança que sempre refletem sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino nas perguntas fechadas, são nas respostas abertas que se percebem alguns desencontros como aqueles apontados nas subcategorias “dissociação entre teoria e prática”, dando atenção demasiada à “vivência prática da profissão”, entre outros. Ainda que seja a minoria, serve de parâmetro para assegurar que, de fato, não realizam a atividade *sempre* como afirmaram anteriormente.

Outra observação que merece ser comentada diz respeito às relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem. Por mais que a alternativa *sempre* tenha sido destacada pelos sujeitos na Escala Likert, verifiquei que nas respostas abertas não há menção para isso. Essa informação me permite fazer duas reflexões: a primeira que os professores não conhecem, de fato, o que são as relações interdisciplinares; a segunda, que gostam de utilizar o termo “interdisciplinaridade” no discurso, mas não a usam em seu trabalho docente, no dia a dia.

Diante dessas observações, é possível chegar à seguinte dedução: apesar de afirmarem que *sempre* apresentam o conhecimento de forma didática, verifiquei, mais uma vez, que as informações estão desconstruídas. Essa informação não pode ser totalmente segura, se foi constatado que é grande o número de professores que não tiveram formação profissional

adequada não realiza cursos de formação específica para professores, ou seja, não conhecem noções de Pedagogia que são importantes para lecionar e assumir-se como professor, logo, não conhecem a Didática.

Assim, de uma forma geral, somente por meio das respostas abertas é que se pode verificar, de fato, se a Escala Likert realmente relatava as verdadeiras Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes dos sujeitos entrevistados.

2) Quais os elementos norteadores da prática pedagógica desses docentes?

Pude concluir que os elementos pedagógicos mais evidenciados nas respostas dos sujeitos foram o processo de ensino e aprendizagem, estratégias para aprendizagem e a relação professor e aluno. Vale lembrar que esses elementos foram extraídos somente das questões abertas, no momento em que os entrevistados eram livres para responder o que quisessem. Dessa forma, foram retiradas minhas observações e análises para chegar aos elementos pedagógicos discutidos no segundo capítulo deste trabalho.

Dentre os elementos apresentados nessas respostas, vale ressaltar o binômio “ensino e aprendizagem”, pois percebi que, dentro dele, os professores apontam uma preocupação mais acentuada com o ensino e com o papel do professor do que com a aprendizagem e o papel do aluno. Ou seja, no que se refere especificamente a esse elemento, a maioria dos professores não veem o ensino e a aprendizagem como um processo único, construído mutuamente, mas ainda como elementos separados e praticamente dissociados, remetendo-nos, mais uma vez, às tendências tradicionais de ensino.

O foco para o ensino e o papel do professor pode ser visto, por exemplo, nas respostas relacionadas à TAB. 38, nas subcategorias “aliando teoria e prática”, “com a vivência prática da profissão jornalística”, “com uma abordagem lúdica” e “exercendo uma boa prática pedagógica”. Na TAB. 40, verifica-se a preocupação com a formação profissional do docente, mais uma vez focada no ensino e no papel do professor.

Na TAB. 41, quatro subcategorias (contribuir para a mudança de uma realidade social, conviver com más condições de trabalho, pensar no processo de ensino e aprendizagem e saber a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão) são pensadas no ensino e aprendizagem como algo indissociável. Nos demais subitens, percebi uma preocupação voltada somente ao ensino e ao papel do professor (desafiador, ensinar com conhecimento específico da área, estudar e pesquisar sempre, ver a docência enquanto intelectuais arrogantes e ver a docência enquanto profissão).

Já a TAB. 42 mostra dados completamente equilibrados quanto às respostas extremas. A abordagem humanista (que considera o aluno como centro do processo educativo, vendo o

ensino e a aprendizagem conjuntamente, com 53 (28,8%) dos sujeitos) quase obtém o mesmo tanto de respostas que a abordagem tradicional (que considera o professor como centro do processo educativo, vendo o ensino e a aprendizagem separadamente, com 44 (23,9%) dos sujeitos). Por isso, inferi que prevalecem tendências pedagógicas progressistas, centradas no aluno, mas ainda é forte a resistência às velhas tendências de ensino, fazendo-me acreditar que esse quadro poderá modificar-se lentamente com o passar do tempo.

Sobre a TAB. 43, pude observar mais uma vez o foco no ensino com as subcategorias (com a vivência prática da sala de aula, com conhecimento teórico científico, com reflexão sobre a prática docente), assim como algumas subcategorias apontam o processo conjuntamente (com conhecimento pedagógico, com melhores condições de trabalho, com uma visão construtivista), mostrando respostas equilibradas, mais uma vez.

Tais análises me levam a acreditar que, de uma forma geral, os sujeitos já enxergam tendências pedagógicas progressistas no processo de ensino e aprendizagem para lecionar, mas é grande o número de professores que ainda resistem ao modelo interacionista. Isso mostra que as respostas estão, de certa forma, equilibradas, mas já se sobressaindo pedagogias interacionistas.

Outro elemento pedagógico que ficou evidente nas respostas dos sujeitos diz respeito à relação professor e aluno. Não tão forte como o processo de ensino e aprendizagem, mas a relação professor e aluno também foi lembrada pelos sujeitos da pesquisa, e muitas se encontram imbricadas no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Há uma significativa preocupação dos sujeitos em ter uma boa relação com seus alunos, tentando da melhor forma o surgimento de uma empatia no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que apareçam mais respostas favoráveis a uma relação horizontal, ainda é grande o número de sujeitos que enxergam a relação professor e aluno de forma polarizada: o professor como detentor do conhecimento e o aluno um ser passivo.

Esse elemento pedagógico aparece, obviamente que em menor proporção, nas respostas referendadas na TAB. 38, principalmente nas subcategorias “aliando teoria e prática com formação humanista”, “ensinando com pesquisa” e “exercendo uma boa prática pedagógica”, em que todos acreditam em uma relação harmoniosa entre professor e aluno na busca de um conhecimento constante e dialógico.

Na TAB. 41, a relação professor e aluno aparece apenas nos subitens “contribuir para a mudança de uma realidade social” e “pensar no processo de ensino e aprendizagem”. Já na TAB. 42, quando respondem “Para mim o aluno aprendeu quando ele...” muitos se lembram da importância da relação que tiveram com seus alunos para demonstrarem que realmente

ensinaram, independentemente de qual tendência pedagógica seguiram para se chegar ao objetivo final: o conhecimento.

Mas são nas respostas à TAB. 43 que a relação professor e aluno aparece com mais evidência, principalmente na subcategoria “com uma visão cognitivista”, em que 25 (13,6%) dos sujeitos levaram em consideração essa relação para desenvolverem-se enquanto docentes.

Assim, de uma forma geral, a relação professor e aluno aparece nas respostas dos docentes-jornalistas, com menos destaque que o processo de ensino e aprendizagem, mas muitos a consideram fundamental para uma boa prática pedagógica no ensino superior. Quanto à qualidade dessa relação, percebe-se que os sujeitos estão preocupados em considerar o aluno e o diálogo mútuo, enquadrando-se dentro de tendências educacionais progressistas.

O elemento pedagógico “estratégias para aprendizagem” foi lembrado em uma escala bem menor, aliás, por bem poucos professores. Pelas respostas obtidas, o que percebi é que os que se lembraram dele apresentam dificuldades para utilizar as estratégias, conhecendo pouco sobre o assunto. Isso pode ser visto na TAB. 38, nas subcategorias “aliando teoria e prática”, “com uma abordagem lúdica”, “exercendo uma boa prática pedagógica”. Na TAB. 42, os sujeitos afirmam como, na opinião deles, os alunos aprenderam. Disso, extraí algumas estratégias para aprendizagem apontadas pelos docentes, principalmente nas abordagens comportamentalista (pelo reforço e recompensa), cognitivista (pela participação conjunta e dialogada) e sociocultural (buscando integrá-las à vivência cotidiana).

Já na TAB. 43, as estratégias para aprendizagem aparecem com total fervor na subcategoria “com conhecimento pedagógico”, na qual a maioria dos 73 (39,7%) dos sujeitos que se preocupam com o conhecimento pedagógico cita as estratégias como ponto principal, entendendo que devem conhecê-las a fim de melhorar seus conhecimentos sobre essas ferramentas pedagógicas. No subitem “com melhores condições de trabalho”, alguns professores também mencionam a falta de equipamentos como sendo um problema para diversificar as estratégias para a aprendizagem durante suas aulas.

Nas respostas dos sujeitos não apareceu o elemento pedagógico “avaliação”, mostrando nenhum interesse a esse tópico. Tal fato demonstra que quando se trata de discutir aspectos sobre a Docência Universitária, os professores de Jornalismo não se lembram da importância da avaliação como um elemento pedagógico a ser considerado dentro das tendências pedagógicas apresentadas.

Assim, esta pesquisa indicou que os professores de Jornalismo, apesar de uma formação pedagógica profissional ainda deficitária, conhecem e são adeptos às tendências pedagógicas interacionistas de Educação, mas ainda apresentam grandes resquícios de

práticas e conceitos tradicionais. Contudo, mostram que aceitam desafios e gostam de novas perspectivas para suas práticas profissionais. Mesmo assim, é visível uma forte tendência ao ensino do conhecimento teórico-científico da área.

No que diz respeito aos elementos pedagógicos apresentados na pesquisa, prevaleceram, prioritariamente, a preocupação dos professores de Jornalismo com o processo de ensino e aprendizagem; depois, em menor escala, a relação professor e aluno, e, por último, as estratégias para a aprendizagem. Isso me leva a acreditar que poucos conhecem sobre os métodos de ensino, mas, ao mesmo tempo, assumem a urgente necessidade para uma maior compreensão dessas estratégias.

Há uma disparidade nas respostas quando consideram o processo de ensino e aprendizagem conjuntamente. Tal fato revela o que se já comprovou até aqui: que os professores optam por lecionar baseados em tendências pedagógicas interacionistas, porém velhas estruturas ainda não foram abandonadas. A mesma disparidade é encontrada na relação professor e aluno.

Ao finalizar essas considerações, é possível conhecer a realidade em que o professor de Jornalismo atua e perceber que a maioria dos professores de nossas universidades públicas brasileiras acredita na Docência Universitária enquanto profissão e desenvolvem bons trabalhos, fundamentados em práticas pedagógicas reais e progressistas.

Contudo, ainda percebi a falta de conhecimento pedagógico por parte de alguns professores e o pouco interesse em participar de cursos de formação continuada. Isso talvez aconteça porque a própria LDB 9.394/96 não exija conhecimento pedagógico algum para lecionar no ensino superior, focando seu grau de importância na titulação de Mestrado e Doutorado, ou seja, no próprio conhecimento teórico-científico.

Por isso, apresento aqui algumas ações que acredito serem possíveis de desenvolver pelas IES, visando a construir ou promover mudanças na formação e prática do docente-jornalista:

- a) Maior conscientização dos docentes-jornalistas acerca da importância da formação pedagógica para lecionar nos cursos de Jornalismo.
- b) Maior incentivo, por parte das próprias universidades, para a participação em cursos de formação continuada de professores com o intuito de nortear tanto os professores que estão iniciando em suas carreiras como também os que já atuam há mais tempo como docente, dando subsídios para que esse profissional conheça a importância dos elementos pedagógicos para lecionar, melhorando e refletindo constantemente sobre sua própria prática enquanto professor.

- c) Reconhecer que para atuar enquanto professor no ensino superior é preciso ir além da prática de mercado e reprodução de aulas baseadas em antigos professores. É preciso assumir uma postura profissional na Docência Universitária em todos os seus aspectos, desde a formação para carreira até a sua manutenção consciente.
- d) Conscientizar as IES que a formação pedagógica é apenas um dos requisitos básicos para a melhoria do professor universitário, mas a falta de laboratórios para lecionar as disciplinas práticas, as más condições de trabalho e plano de carreira comprometem, e muito, o trabalho docente.

Assim, fica minha contribuição acerca da Docência Universitária aplicada aos professores de Jornalismo das instituições públicas (federais e estaduais) brasileiras. Espero, com esta pesquisa, não encerrar a discussão, mas que seja, talvez, o pontapé para um longo caminho a ser trilhado, de modo a envolver os cursos de Comunicação Social como um todo.

Espero ter contribuído para a discussão e que daqui surjam mais e mais reflexões sobre a responsabilidade de se lecionar em cursos de ensino superior, principalmente, com formação inicial em Bacharelado e entendendo que a formação pedagógica é o caminho inicial para um maior aprimoramento do nível intelectual e prático dos professores universitários.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1985. ISBN: 8572550054.

AGUIAR, M. A.; SCSHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. ISSN: 0101-7330.

AGUIAR, M. L. S. **O despertar da docência por meio da monitoria**: Realidade ou mito – um estudo de caso junto aos cursos de ciências contábeis e de administração da Universidade Amazônia – Unama. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2004.

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0497-X.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 39-50, julho/2001. ISSN: 0100-1574.

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. ISBN: 85-308-0376-0.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 51-64, julho/2001. ISSN 0100-1574.

ANTONIOLLI, M. E. Diretrizes Curriculares, Atividades Complementares e Legislação Educacional. In: **III Encontro Paulista de Professores de Jornalismo – Unimep**, Piracicaba, 2007. Anais Eletrônico... Piracicaba: Unimep, 2007. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=100&cf=7> . Acesso em 21 ago. 2010. ISSN: 2176-1507.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1994, p. 157-166. ISBN 85-16-01477-0.

ARAUJO, J. C. S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-48. ISBN: 85-308-0814-2.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens** [sic]. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000. ISBN: 85-326-24-07-3.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. ISBN: 9788520100844.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA (Org.), S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. . In: REALI, A. M. M; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7 ed. Florianópolis: UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISBN: 853280604X.

BARBOSA, J. R. A. **Didática do ensino superior**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011. ISBN: 978-85-387-2041-6.

BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. ISBN: 85-7139-479-2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011. ISBN: 9788562938047.

BAUER, M; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M; GASKELL, G. (edit.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 20-30, 2008. ISBN: 978-85-326-2727-8.

BECKER; B.; TEIXEIRA, J.; MATEUS, L. **Pensando e fazendo jornalismo audiovisual: a experiência do projeto TJ UFRJ**. Rio de Janeiro, 2012. ISBN 978-85-7650-345-3.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999. ISBN: 8572920455.

BELTRÃO, Luiz. **Teoria e prática do jornalismo**. Adamantina: Edições Omnia, 2006. ISBN 85-89198-08-1.

BENEDITO, Viena et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

BERGER, C. Teoria da Comunicação: apontamentos de sala de aula. In: **Revista Tendências da Comunicação**. Porto Alegre: L&PM, 1998. ISSN 1519-7670.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. ISBN: 85-7638-365-9.

BOCCHINI, M. O. KOSHIYAMA, A. M. A docência em Comunicação Social: lições de Mário Kaplun. In: **Anais do INTERCOM XXVIII** – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Eventos Especiais II – Mesa Temática: Docência da prática, da teoria e da crítica: como formar um comunicador social integral? Rio de Janeiro: UERJ, 2005. CD-ROM. ISSN 0102-6453.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior**: construções e tessituras da professoralidade. Educação. PUC: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3, p. 489-501, set/dez. 2006. ISSN: ISSN 0101-465X.

BORGES, Cecília. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, p. 59-76, Abril/2001. ISSN: 2178-034X.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>. ISSN: 0101-7330.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União** de 9 de jul. de 2001, Seção 1e, p.50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 6 de jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Capes, 2010. ISBN: 978-85-88468-15-3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 203/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. 12 de fevereiro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf. Acesso em 12 jul. 2011.

BRITO, A.E. Docência no ensino superior: notas sobre o conhecimento pedagógico e o saber-ensinar. In: DIAS, A.M.I; BITTENCOURT, E.P.L; SANTOS, S.F.R; et al (Org.). **Docência Universitária: saberes e práticas em construção**. Belém/PA: IFPA/Unama, 2011. ISBN: 978-85-7691-120-3.

BRZEZINSKI, I. **Profissão, professor, identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. ISBN: 8585946350.

CANDAU, V.M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. 1999. ISBN: 85-326-0093-X.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 56-72. ISBN: 853260434X.

CARVALHO, C. P. de; BARBIERI, M. R. Formação de professores em tempos de informática. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo: Moderna, a.III, n. 9, p. 18-22, maio/agosto. 1997. ISSN: 0104-6829.

CARVALHO, S. V. C. B. Projetos Experimentais em Jornalismo: a experiência do UniFiam. **Revista Idade Mídia: Revista da Faculdade de Comunicação Social**, vol. 1, n.1 (1º sem. 2002). São Paulo: Fiam – Faam Centro Universitário, 2002, p. 131-142. ISSN: 0101-2657.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000. V.1. ISBN: 9788577530366.

CASTELLS, M. *High technology, space and society*. Bervelly Hills: Sage Publications, 1985. ISBN: 0803924151.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, março de 2003, p. 41-64. ISSN 0100-1574.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. Estratégias didáticas com grandes grupos. In: FREITAS, A. L. S. et al (Org.). **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 111-122. ISBN: 978-85-7430-966-8.

CORRÊA, V. Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 45-58. ISBN: 978-85-308-0873-0.

COSTA, C. Novas tecnologias e o ensino do Jornalismo. In: **Revista Líbero**, ano XI, nº 22-dez.2008, p. 9-20. ISSN: 1517-3283.

COSTA, M. C. C. Contribuição dos cursos de especialização *lato sensu* para o desenvolvimento do campo da Comunicação. **Comunicação e Educação** – Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, Ano XII, nº1, jan./abr. 2007, p. 75-82. ISSN: 0104-6829.

COSTA, R. A. **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: contribuições da Psicologia para a Educação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. ISBN: 978-85-7650-256-2.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 31-46, maio. 1996. ISSN: 0100-1574.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989. ISBN: 85-308-0081-8.

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**: RBFP, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009. ISSN 1984-5332.

CUNHA, M.I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

CUNHA, M.I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.

D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008, p. 45-58. ISBN: 978-85-308-0873-0.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Vol.1, nº. 1, ago. 2009, p. 37-52. ISSN 2175-8093.

DIAS, O. Vitorino Prata Castelo Branco: Autor do primeiro manual de jornalismo. In MARQUES DE MELO, J. (Org.). **Imprensa brasileira: personagens que fizeram história**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005, p. 199-209. ISBN: 8570603037.

DINES, A. **O papel do jornal**: A tendência da comunicação e do jornalismo no mundo em crise. Rio de Janeiro: Artenova, 1974. ISBN: 8532302602.

DUBRIN, A. J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2003. ISBN: 8522103321.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 145-160. ISBN 978-85-308-0830-3.

FACCI, M.G.D. Fazendo um “Recorte”: a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980. In: FACCI, M.G.D. (Org.). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. ISBN: 85-7496-103-5.

FAVA, M.; MORAES, F.F. Iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. In: **Revista Perspectiva**. Vol. 14, nº1, jan. / mar. 2000. ISSN 0102-8839.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. ISBN: 978-85-15-00506-2.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

FIGUEIREDO-NERY, M. A. N. **Práticas pedagógicas e sujeitos criativos: potencialidades e desafios**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. ISBN 978-85-7650-366-8.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978-85-363-1711-3.

FORESTINI, M, C, P, P; PEREIRA, M, L, T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2012- ISBN: 85-308-0509-7.

FRANCISCO, D. J.; MACHADO, G. J. C. Sociedade, EAD, inclusão digital formação de professores. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 1, n. 38, fev. 2006. p. 1-12. ISSN: 1022-6508.

FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. ISBN: 85-219-0243-3.

FREITAS H. Análise de dados qualitativos: aplicações e as tendências mundiais em Sistemas de Informação. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP**, RAUSP, v. 35, n. 4, Out/Dez. 2000, p. 84-102. ISSN: 0080-2107.

GABLE, R. K. **Instrument Development in the Affective Domain**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1986. ISBN: 07-923-936-94.

GADOTTI, M. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993. ISBN: 85-08-04441-0.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Revista Contrapontos**. Vol. 3, n.3. set/out 2003, p. 393-405. ISSN 1519-8227.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. ISBN: 85-742-900-33.

GIL VILLA, F. **Crise do professor: uma análise crítica**. Campinas: Papyrus, 1998. ISBN: 85-308-0525-9.

GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997. ISBN: 85-224-1753-9.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997, p. 548-249. ISBN: 85-326-0334-3.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. ISBN: 8501049654.

GONÇALVES, E. M. AZEVEDO, A. B. Entre o projeto e a prática pedagógica: uma reflexão sobre como formar o comunicador participante. In: **Razón y palabra** (Ejemplar dedicado a: V Bienal Iberoamericana de la Comunicación), nº 49, feb./mar., México, 2006. ISSN 1605-4806.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. ISBN 8585946199

HACK, J. R; FOOHS, M. M. Capacitação docente para comunicação do conhecimento à distância: uma análise sobre produção de materiais autodidáticos. In: **Revista Comunicação e Sociedade**, ano 27, n. 44, 2º semestre de 2005. p. 37 -57. ISSN 0101-2657.

HAGEN, S. Do telejornalismo ao espetáculo: a glamourosa vida privada dos apresentadores do Jornal Nacional. In: ESCOSTEGUY, A. C. D (Org.) **Cultura midiática e tecnologias do imaginário**: metodologias e pesquisas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 93-112. ISBN: 85-7430-505-7.

HOHLFELDT, A.; VALLES, R. R. **Conceito e história do Jornalismo brasileiro na “Revista de Comunicação”**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/conceitoehistoria.pdf>. Acesso em 5 jul. 2013. ISBN 978-85-7430-746-6 (on-line).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

IMBERNÓN, F. **Pedagogia Freinet**: as atualidades das invariantes pedagógicas. Porto Alegre: Penso – Artmed, 2012. ISBN: 8563899988.

JICK, T. Mixing Qualitative and a Quantitative Methods: Triangulation in Action, In: MAANEN, J. V. (ed.), **Qualitative Methodology**. London: SAGE, 1983, p. 135-148. ISBN-10: 0803921179.

KELLY, W. A. **Psicología de la educación**. 7 ed. Espanha: Ediciones Morata, 1982. ISBN: 84-71127087-9.

LAGÔA, A. Como a criança aprende segundo Piaget. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, n. 76, p. 21-25, jun. 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001. ISBN: 85-224-575-81.

LAMPERT, E. A universidade e o currículo: Possibilidades de redimensionar o fazer-pedagógico. **Revista Linhas – Revista do Programa de Pós-Graduação**. Florianópolis. Vol. 10, n., 2009. ISSN: 1518-367X.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. ISBN: 978-85-7307-489-5.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985. ISBN: 8515001810.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: MONTEIRO, A. et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Anais do Endipe, 2006, p. 213-242. ISBN: 853730087X.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista da Ande**, São Paulo, v.3, n. 6, p. 11-19, 1983. ISBN: 01015028.

LIMA, M. S. L. A reflexão sobre a prática pedagógica e a cultura docente mediada pela pesquisa. In: **18 EPENN**. Maceió, 2007. Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: Edufal, 2007. ISSN: 9788599119075.

LIRA, S. A. **Análise de correlação: abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações**. 2004. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências no curso de pós-graduação em métodos numéricos em engenharia), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

LOPES, D. F. **Jornal laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor**. São Paulo: Summus, 1989. ISBN: 8532303544

LOPES, D. F. **Jornal laboratório: Do exercício escolar ao compromisso com o público leitor**. São Paulo: Summus, 1989. ISBN: 8532303544

LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1936-7.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. ISBN: 85-3261-329-2.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. ISBN: 8524916222.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: **Anais ludo diagnóstico**, vol. 1, 28 a 31 de outubro 2009. 23 páginas. ISSN: 2177-8027.

LUCKESI, C. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola? **Série Ideias**, n. 8. São Paulo: FDE, 1996. p. 133-140. ISBN: 1982-9426.

LUDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: Sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. ISBN: 85-749-031-1.

LUDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. ISBN 8530803736.

MACEDO, E. F. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. ISBN 85-308-0442-2.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F.; URBAN, A.C. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009. ISBN: 978-85-387-2048-5.

MALRIEU, P. Influências das teorias psicológicas sobre a pedagogia. In: BESSE, M.; MIALARET, G. Tratado das ciências pedagógicas. São Paulo, Edusp, 1974. p. 76-79.

MALUSÁ, S.; MONTALVO, M. R. S. Saberes contemporâneos e docência universitária. In: Educação e Filosofia, v.19, n.37, jan./jun. 2005. ISSN: 0102-6801.

MALUSÁ, S. e FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. ISBN 85-89909-05-0.

MARCONATO, M. L.; DOLIVEIRA, S. L. D. Mercado de trabalho dos profissionais formados em Administração na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ano 3, n.1, março de 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br> acesso em 11 de set. de 2011. ISSN: 1980-6116.

MARQUES DE MELO, J. **Comunicação e modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. ISBN 85-15-00300-7.

MARQUES DE MELO, J. **Estudos de jornalismo comparado**. Coleção Biblioteca Pioneira de Arte e Comunicação. São Paulo: Editora Pioneira, 1972. ISBN: 2000002511281.

MARQUES DE MELO, J. Estudos de mídia no Brasil: identidades e fronteiras. **Revista Comunicação e Sociedade: identidades comunicacionais**, n. 30, 1998A p. 9-50. ISSN: 0101-2657.

MARQUES DE MELO, J. **Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1998B. ISBN: 8532620507.

MARQUES DE MELO, José. Costa Rego, o primeiro catedrático de jornalismo do Brasil, **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, vol. XXIII, n. 1, janeiro/junho de 2000, p. 79-117. ISSN: 0102-6453.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

McKAY, S L. **O professor reflexivo: guia para investigação em sala de aula**. São Paulo: SBS Livraria, 2003. ISBN: 8575830252.

MEDINA, C. **Profissão jornalista: responsabilidade social**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. ISBN: 82-0477.

MEDISCH, E. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. In: **9º Encontro do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo**, 28/04/2006, Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro, palestra de abertura, 2006. ISSN: 1981-5859.

MEDITCSH, E. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. In: XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2001. CD-ROM. ISSN: 1646-3137.

MEDITSCH, Eduardo. Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo. XXII Congresso Brasileiro de Comunicação. **Anais...** Rio de Janeiro: UGF, 1999. CD-ROM. ISSN: 1516-4330.

MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: EDUFSC, 1992. ISBN: 8585949570.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. ISBN: 8532611451.

MIZUKAMI, M.G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 85-123-035-06.

MIZUKAMI, M.G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L S Shulman. **Educação – Revista do Centro de Educação Santa Maria/ BRA, Centro de Educação/UFSM**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 1996. ISSN: 0101-9031.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. ISBN: 8585946199.

MOURA, C. P. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. ISBN 85-7430-270-8.

MOYSÉS, L. O desafio de saber ensinar. Rio de Janeiro: Papirus, 1995. ISBN: 8530802810
NOGUEIRA, J.; PILÃO J. M. **O construtivismo**. São Paulo: Loyola, 1998. ISBN: 85-15-01754-7.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. ISBN: 978-972-0-34103-7.

NUNES, R. A. LEONARDI, E. F. R. O ensino de jornalismo digital na Unicentro: uma análise da relação entre docentes e as tecnologias. In: XVI Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação. **Anais...**, Curitiba: IFPR, 2009. CD-ROM. ISBN: 1809-5844.

PACHANE, G. G. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P.V. (Org.) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. ISBN: 978-85-7430-845-6.

PACHANE. G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para a discussão. In: **Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, vol. 13, n. 1, 2005, p. 13-24. ISSN: 1676-8493.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991. ISBN: 0618660631.

PARDAL, L; CORREIA, E. **Métodos e técnicas de investigação Social**. Porto: Areal Editores, 1995. ISBN: 978-989-647-254-2.

PARZIANELLO, G. Uma crítica ao *laissez faire* da formação de professores para cursos de Jornalismo no Brasil. In: **Revista Eletrônica Gestão Universitária**. Edição 295, 2004. Disponível em: http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66:uma-critica-ao-*laissez-faire*-da-formacao-de-professores-para-cursos-de-jornalismo-no-brasil&catid=18:15&Itemid=21. Acessado em 25 nov. 2011. P. 1-4. ISSN 1984-3097.

PAVLOV, I. P. **Conditoned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex**. England: Oxford University Press, 1926.

PEREIRA, A. **Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia**. 4. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2004. ISBN: 9726182964.

PEREIRA, J. C. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. ISBN: 85-314-0523-8.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez. 1999. ISSN 0101-7330.

PIAGET, J. **Psicología de la inteligencia**. Argentina: Editorial Psique, 1972.

PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I.C.A.; et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. ISBN: 85-308-0159-8.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.), S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1936-7.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 978-85-249-0857-6.

PRIETO, A; GASPAROTTO, M. Os desafios de ensino do jornalismo digital. In: **Estudos de Jornalismo & Relações Públicas**. Dez. 2003. Ano 1, n. 3. Universidade Medotista de São Paulo, p.22-32. ISSN 1679-1371.

RAMADAN, N. A. Reflexões sobre o ensino de jornalismo na era digital. **Anais do 24º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Campo Grande/MS, setembro 2001 [CD-ROM]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001. ISSN: 2179-6033.

RIBAS, M, H. **Formação de professores**: escola, prática e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005. ISBN: 8586941522.

RIOS, Terezinha Azeredo. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da filosofia. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. **Didática e docência universitária**. Uberlândia-MG: Edufu, 2012, p. 19-27. ISBN: 978-85-7078-300-4.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972. ISBN: 77-0047.

ROSSI, C. **O que é Jornalismo**. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 8. ed. 1988, São Paulo. ISBN: 8511010157.

SANT'ANNA, C. Jornalismo, cada vez mais, uma profissão das mulheres. **Observatório da Imprensa**, Campinas, ano 17, nº 737, mar. 2013. Seção: Feitos e Desfeitos – Mercado de trabalho. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed737_jornalismo_cada_vez_mais_u_ma_profissao_das_mulheres. Acesso em 4 jul. 2013. ISSN 1519-7670.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista Integração**. Jan/fev/mar, 2005, ano XI, n. 40, p. 19-31. ISSN 1413-6147.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. ISBN: 85-85701-23-4.

SCHEIBE, L. AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Comunicação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, 1999. ISSN 0101-2657.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN: 85-7307-638-0.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass. 1987. ISBN: 1555422209.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge** growth in teaching. Educational. Researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. ISSN: 1935-102X.

SIEGEL, S. (2006). Estatística não-paramétrica para as Ciências do Comportamento. 2ª ed. Bookman, 448 p. ISBN 8536307293.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990. ISBN: 85-123-064-08.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1973.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**: para onde vão as pedagogias não-diretivas? Lisboa, Morais, 1974.

SOUZA, C. P. Avaliação escolar: limites e possibilidades. In: **Série Idéias** n. 22. São Paulo: FDE, 1994 p. 89-90. ISSN: 1982-9426.

TARDIF, M ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-2668-4.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 13 – jan./fev./mar/abr., 2000, p. 5-24. ISSN 1413-2478.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000, p. 209-244. ISSN 0101-7330.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C; LAHYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991. ISSN: 1645-1384.

TAVARES, C. **Iniciação à visão holística**. Rio de Janeiro: Record, 1993. ISBN: 8501041068.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: **B Tec Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. ISSN: 0871-4835.

TEIXEIRA, G.F.M. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

THERRIEN, J. Caminhos de uma pesquisa colaborativa para análise do projeto político-pedagógico a partir do currículo e das práticas docentes do curso de ciências contábeis da universidade federal do Ceará na perspectiva da teoria da ação comunicativa. In: DIAS, A.M.I.; BITTENCOURT, E.P.L.; SANTOS, S.F.R.; FERNANDES, Z.B. **Docência universitária, saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011. ISBN: 978 85 7691 120 3.

TORRES, M.M.O. Formação para a docência universitária: desafios e perspectivas na Uneb. In: DIAS, A.M.I.; BITTENCOURT, E.P.L.; SANTOS, S.F.R.; et al (Org.). **Docência Universitária: saberes e práticas em construção**. Belém/PA: IFPA/Unama, 2011. ISBN: 978-85-7691-120-3.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. ISBN 85-249-0620-0.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN: 8522402736.

VASCONCELOS, M. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 85-308-0509-7.

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. ISBN: 9871183712.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas. Papirus, 1989. ISBN: 85-308-0069-9.

VEIGA, I.P.A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. ISBN: 85-308-0423-6.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária no ensino superior. In: RISTOFF D.; SAVEGNANI, P. **Modelos institucionais de educação superior**: Brasília 13 e 14 de outubro de 2005. Brasília: Inep, 2006. ISBN: 86260495.

VERHINE, R.; DANTAS, L. CAPES: O triplo desafio do estágio docente na pós-graduação. In: BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 75- 84. ISBN: 978-85-7430-736-7.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. ISBN: 8533624301.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. USA: Harvard University Press, 1993. ISBN 0-674-94303-1.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85-363-0214-0.

ZAMPIERON, J. V.; ZAMPIERON, S. L. M. **Os caminhos para a pós-graduação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004. ISBN 85-88325-29-2.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Idéias e práticas. Lisboa: Educa. 1993. ISBN 972-8036-07-8.

ZULIAN, J. A. A docência em tempos digitais. In: **Revista Intexto**, Porto Alegre: UFRG, v.1, n.3, p.1-13, janeiro/julho, 1998. ISSN: 1807-8583.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária: o Jornalista no curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09979712.8.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 153.324

Data da Relatoria: 30/11/2012

Apresentação do Projeto:

"O presente trabalho analisa a prática do docente universitário que atua nos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo de todas as universidades federais e estaduais brasileiras. Tal pesquisa tem por objetivo refletir sobre a formação docente e suas competências pedagógicas, verificar se os professores que lecionam nos cursos de Jornalismo conhecem a concepção de pedagogia universitária, formação profissional e

saberes docentes. O tema se justifica diante da necessidade em se refletir sobre a profissão docente em cursos de ensino superior, em específico a Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, em que a licenciatura e as competências pedagógicas, muitas vezes, são deixadas em segundo plano, dando prioridade ao conhecimento teórico-prático. A metodologia de pesquisa é um estudo quali-quantitativo, por meio de análises

oriundas do instrumento de pesquisa. A coleta de dados será por meio de formulário eletrônico que estará disponível na web em quatro etapas. A primeira com informações gerais sobre os sujeitos, a segunda por meio de questionário em escala Likert, variando de nunca a sempre em três categorias: concepção de docência universitária, formação profissional e saberes docentes. A terceira fase trata-se de questionário com

perguntas abertas e reflexivas sobre o mesmo tema e a quarta fase é comentários gerais. Os dados serão cruzados e analisados no intuito de oferecer informações sobre a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG



prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Critério de Inclusão: professores graduados em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, que atuem em cursos de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo de Universidades Federais e Estaduais Brasileiras e concordarem livremente em colaborar com este trabalho. Especificou-se aqueles que são graduados em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, pois outros professores que atuam no citado curso de graduação podem ter-se graduado em outras áreas que possuam licenciatura, tendo eles pelo menos um conhecimento sobre disciplinas pedagógicas.

Critério de Exclusão: professores que não forem graduados em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, que não atuem em Universidade Federais e Estaduais Brasileiras, que não ministrarem aulas no curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e ainda os que não concordarem livremente em participar desta pesquisa."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:- Refletir sobre a formação docente e as competências pedagógicas dos professores universitários do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo.

Objetivo Secundário:- Verificar se os professores que lecionam nos cursos de Jornalismo conhecem a concepção de docência universitária, verificar a formação e os saberes docente que os professores jornalistas possuem frente à sua prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Não há riscos pessoais envolvidos nesta pesquisa. Em nenhum momento o participante será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas. Serão tomadas todas as providências para assegurar o sigilo de dados. O Comitê de Ética da UFU alerta que não existe uma pesquisa sem riscos". A equipe executora deverá se comprometer com o sigilo absoluto sobre a identidade do sujeito de pesquisa. Aventa-se a possibilidade de uma possível identificação do sujeito devido a uma conjuntura de fatores como a identificação por parte de familiares, por exemplo, que devido a convivência próxima e acesso a uma variedade de informações do participantes que quando cruzadas com alguns elementos que necessariamente deverão constar das publicações dos resultados permitam a este sujeito, em especial, fazer a identificação do participante da pesquisa."

Benefícios:

Há vários benefícios envolvidos já que a pesquisa possibilita ao entrevistado uma reflexão sobre sua profissão, seu papel enquanto professor universitário e lhe dá a oportunidade, muitas até pela primeira vez, de refletir sobre sua própria

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG



prática docente. O participante é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem delineada, com objetivos claros e definidos e metodologia adequada a esses objetivos. Investigação relevante do ponto de vista social e acadêmico-científico, na medida em que busca examinar a prática do docente universitário que atua nos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo de todas as universidades federais e estaduais brasileiras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos adequadamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final: março de 2014.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLANDIA, 25 de Novembro de 2012

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLANDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Apêndice B – Instrumento de pesquisa
Instrumento de coleta de dados

Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica em Jornalismo – atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes e visa compreender os elementos norteadores de suas práticas pedagógicas.

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na parte II deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Nunca	(2) Quase Nunca	(3) Eventualmente	(4) Quase Sempre	(5) Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO

1.1	Sexo:	
	a) () feminino	b) () masculino
1.2	Faixa etária:	
	a) () 21 a 30	b) (...) 31 a 40
	c) (...) 41 a 50	d) (...) acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação :	
	a)(...) Graduação/ano: _____ Área (s): _____	b)(...) Especialização/ano: _____ Área: _____
	c)(...) Mestrado/ano: _____ Área (s): _____	d)(...) Doutorado/ano: _____ Área: _____
	e)(...) Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____	e)(...) Outros- Quais? _____
1.4	No exercício profissional docente você atua:	
	a) () no Doutorado	b) (...) no Mestrado

	c) (...) na Graduação	d) (...) em cursos <i>Lato-Sensu</i>
1.5	Além da profissão docente, exerce ou exerceu outra atividade jornalística?	
	a) () sim	b) (...) não
	c) De que tipo? _____	

Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS

2.1- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Item	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.1.1	O professor é a fonte do conhecimento.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.	(1) (2) (3) (4) (5)

2.2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.2.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4	Realizar cursos de formação específica para professores.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.5	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.	(1) (2) (3) (4) (5)

2.3- SABERES DOCENTES

2.3.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.	(1) (2) (3) (4) (5)

Parte III – QUESTÕES

Por favor, responda as questões a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação e prática. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta, por favor, sinta-se a vontade.

1 – Você acha possível ensinar disciplinas jornalísticas fugindo de um ensino puramente técnico?

a. () Sim b. () Não

1.1– Justifique:

2 – Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?

a. () Sim b. () Não

2.1 – Justifique:

3 -Complete as frases abaixo:

3.1 - Ser Professor Universitário é...

3.2 - Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...

3.3 - Para melhorar minha prática como docente eu...

Parte IV – COMENTÁRIOS- caso ache necessário

Apêndice C – Carta de solicitação aos coordenadores de curso de Jornalismo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121– Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

Prezado (a) Professor(a)/ Coordenador(a),

Venho através desta, pedir, gentilmente, a lista de e-mails de professores com formação inicial em Jornalismo de seu departamento para que possam ser convidados a participar da pesquisa intitulada “Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Silvana Malusá e Jociene Carla Bianchini Ferreira**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica em Jornalismo – atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes e visa compreender os elementos norteadores de suas práticas pedagógicas.**

O convite será feito via e-mail e caso o professor aceite participar deverá acessar um link na Internet contendo informações da pesquisa.

Vale lembrar que **a pesquisa só será aberta às respostas dos sujeitos após a autorização pelos professores pesquisados, clicando na opção “concordo participar”.**

Durante a pesquisa, os professores serão **submetidos a um instrumento de pesquisa contendo quatro etapas, em uma única fase embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos “Dados Gerais sobre os sujeitos pesquisados”, a segunda etapa é um escala Likert com quatro categorias a serem pensadas: concepção de docência universitária, relações interpessoais, formação profissional e saberes docentes. A terceira fase são reflexões abertas sobre a prática docente do professor universitário e a quarta “Comentários Gerais”, caso o sujeito julgue necessário. A metodologia para análise dos dados será de forma quantitativa e qualitativa.**

Em nenhum momento o professor será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade deles será preservada. Segue em anexo a cópia do parecer aprovado pelo CEP (Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos) para a realização da pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Jociene Carla Bianchini Ferreira pelo e-

mail jocienebf@gmail.com ou na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Conto com a sua colaboração não apenas para o andamento da pesquisa, mas também para que tenhamos dados concretos e reais sobre o professor de jornalismo nas universidades públicas de nosso país.

Grata

Jociene Carla Bianchini Ferreira

Apêndice D – Carta Convite aos docentes-jornalistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121– Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

Prezados (as) colegas,

Sou jornalista e professora de Jornalismo local e regional, Jornal-laboratório, supervisora de estágio e coordenadora de TCC/Projeto Experimental na Universidade do Estado de Minas Gerais, campus de Frutal e estou em doutoramento na área de Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tenho como orientadora a profa. Dra. Silvana Malusá e meu projeto busca investigar as concepções de Docência Universitária de professores dos cursos de Jornalismo de todas as universidades públicas (federais e estaduais) do país que ofertam tais cursos. Para isso, estou aqui, os (as) convidando a participar conosco desta pesquisa. Sua participação poderá acontecer acessando ao

link <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dFRueTdjN11jWkhVN3Vaenl0YWhTenc6MA>

Sua participação é anônima e a colaboração só será validada no final da pesquisa quando clicar em “enviar dados”. Quando acessar ao site, leia atentamente o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que está disponibilizado antes do início da pesquisa. Caso aceite, você será submetido (a) ao questionário que consta de perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas.

Cada página seguinte só poderá ser acessada, caso preencha a tela anterior. Caso precise de algum outro esclarecimento estou a disposição pelo (17) 9739-7458 ou jocienebf@gmail.com.

Conto com vossa colaboração e participação

Grata

Jociene Carla Bianchini Ferreira

Apêndice E – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121– Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado Professor,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Silvana Malusá e Jociene Carla Bianchini Ferreira**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica em Jornalismo – atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes e visando compreender os elementos norteadores de suas práticas pedagógicas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Jociene Carla Bianchini Ferreira** por meio de um link na web antes de se adentrar à pesquisa com as opções “concordo participar” ou discordo participar”, lembrando que a pesquisa só será aberta às respostas dos sujeitos após a autorização pelos professores pesquisados, clicando na opção “concordo participar”.

Na sua participação você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, em uma única fase embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos “Dados Gerais sobre os sujeitos pesquisados”, a segunda etapa é um escala Likert com

três categorias a serem pensadas: concepção de docência universitária, formação profissional e saberes docentes. A terceira fase são reflexões abertas sobre a prática docente do professor universitário e a quarta “Comentários Gerais”, caso o sujeito julgue necessário. A metodologia para análise dos dados será de forma qualitativa e quantitativa. A qualitativa estará baseada em leituras e referências bibliográficas, contrastando as respostas à literatura referente a concepção de docência universitária. Já a quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados. A maior parte da pesquisa quantitativa está centrada ao redor do levantamento de dados (*survey*) e de questionários, apoiado pelo programa de estatística muito comum, denominado SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em, no mínimo, a interrupção temporária da pesquisa, dificuldades de acesso ao site elaborado para visita dos voluntários, impossibilidades dos sujeitos em participar da pesquisa, dentro do tempo a ser proposto, por impedimentos pessoais ou ainda dificuldades dos sujeitos concernentes a utilização das TICs. Em todas estas situações a pesquisa continuará em um tempo a ser reelaborado dependendo do risco de execução encontrado.

Os benefícios serão o oferecimento de dados sobre a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa Dra Silvana Malusá pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Jociene Carla Bianchini Ferreira pelo e-mail jocienebf@gmail.com ou pelo telefone 0XX17 – 9739-7458 - Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 22 de abril de 2013

Profa. Dra. Silvana Malusá


silmalusa@yahoo.com.br

Jociene Carla Bianchini Ferreira

jocienebf@gmail.com

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Apêndice F – Site da pesquisa na web



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O JORNALISTA NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em **COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO** e que atuam em cursos de **JORNALISMO** ou **COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO**, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes.

Respeitosamente,

 Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

 Jociene Carla Bianchini Ferreira
jocienebf@gmail.com

***Obrigatório**

Aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE *

☐ Eu aceito participar do trabalho de pesquisa, acima citado, voluntariamente, após o mesmo ter sido esclarecido.

☐ Não aceito participar.

Apêndice G – Correlação entre “Concepções de Docência Universitária e Formação profissional”

Correlação de Spearman sem p-valor		FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	2.2.1) O professor é a fonte do conhecimento.	2.2.2) O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.	2.2.3) Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.	2.2.4) Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para construção do conhecimento.	2.2.5) Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.
2.1.1) Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.	-0,1076	0,1511	0,0999	0,2078	-0,0831
2.1.2) Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	-0,0304	-0,0163	0,0922	0,0844	0,0480
2.1.3) Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.	0,0131	-0,0155	0,0979	0,1763	0,0001
2.1.4) Realizar cursos de formação específica para professores.	0,0597	0,1212	0,1588	0,0621	-0,0107
2.1.6) Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.	0,0850	0,0416	0,1458	0,2145	0,1358

Valores em vermelho significativos (p-valor < 0,05)

Apêndice H - Correlações entre: “Concepções de Docência Universitária e Saberes Docentes”

Correlação de Spearman sem p-valor

SABERES DOCENTES					
CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	2.3.1) Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.	2.3.2) Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.	2.3.3) Saber motivar os alunos para transformação.	2.3.4) Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	2.3.5) Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.
2.1.1) Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.	0,1933	0,2445	0,2474	0,1768	0,2761
2.1.2) Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	0,0105	0,2276	0,1409	0,2705	0,1421
2.1.3) Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.	-0,0492	0,2019	0,2848	0,2007	0,1521
2.1.4) Realizar cursos de formação específica para professores.	-0,0289	0,0994	0,1938	0,2542	0,1964
2.1.5) Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.	-0,0271	0,1337	0,2309	0,1904	0,2197

Valores em vermelho significativos (p-valor < 0,05)

Valores em vermelho significativos (p-valor < 0,05)

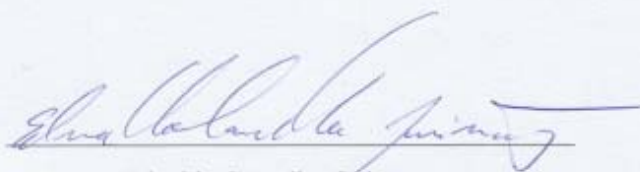
Apêndice I - Correlações entre: “Formação Profissional e Saberes Docentes”

Correlação de Spearman sem p-valor		SABERES DOCENTES				
FORMAÇÃO PROFISSIONAL		2.3.1) Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.	2.3.2) Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.	2.3.3) Saber motivar os alunos para transformação.	2.3.4) Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	2.3.5) Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.
2.2.1) O professor é a fonte do conhecimento.		0,1121	-0,0347	-0,0137	0,0935	0,0888
2.2.2) O bom docente jornalista é o que domina bem as técnicas.		0,2226	0,0341	0,0589	0,1504	0,1637
2.2.3) Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.		0,0852	0,1064	0,2637	0,2492	0,2943
2.2.4) Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para construção do conhecimento.		0,2039	0,3169	0,2714	0,2110	0,2813
2.2.5) Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não		0,1428	0,0032	0,0434	0,0354	-0,0220

APÊNDICE J – Declaração de responsabilidade de análise estatística**DECLARAÇÃO:**

Declaro que efetuei a conferencia da analise estatistica da Tese intitulada
**Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica
no curso de Jornalismo**, da doutoranda Jociene Carla Bianchini Ferreira.

Uberlândia, 20 de agosto de 2013.



Ednaldo Carvalho Guimarães.
Prof. Dr. Associado III – FAMAT-UFU.

Apêndice K - Declaração De Revisão Em Língua Portuguesa

Eu, Maria Cristina Gonçalves, brasileira, solteira, CPF nº 576.957.256-68, Carteira de identidade MG2. 239.004 (SSP/MG), graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade de Uberaba, residente e domiciliada na Rua Prata, nº 606, Uberlândia, Minas Gerais, declaro que revisei, em português, a tese “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo”, da autora JOCIENE CARLA BIANCHINI FERREIRA.

Uberlândia, 19 de setembro de 2013.

Maria Cristina Gonçalves
Jornalista e revisora de textos

Apêndice L- Declaração de Revisão em Língua Inglesa

Eu, Larissa Renata Silva, graduada em Letras pela Centro Universitário de Votuporanga, declaro que revisei, em inglês, a tese “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo”, da autora JOCIENE CARLA BIANCHINI FERREIRA.

Votuporanga, 22 de setembro de 2013.

Larissa Renata Silva