

A docencia universitária e a construção interdisciplinar em um curso de graduação em enfermagem

University teaching and interdisciplinary construction in a nursing undergraduate course

Verônica GESSER ¹; Silmara da Costa MAIA ²; Carla Avena CAMILOTTO ³; André Luiz VAILATI ⁴

Recebido: 26/04/2018 • Aprovado: 08/06/2018

Conteúdo

1. Introdução
 2. Docencia universitária e currículo interdisciplinar
 3. Metodologia
 4. Análise e discussão dos dados
 5. Considerações finais
- Referencias bibliográficas

RESUMO:

O processo interdisciplinar exige necessariamente do docente uma atitude diferenciada, a qual envolve entre outros aspectos, a reciprocidade, o que implica em uma docência mais voltada para a participação discente. Assim, este docente deve possuir competências para o alcance de tais objetivos.

Tivemos como objetivo analisar as relações entre a docência universitária e o processo ensino aprendizagem necessário para o alcance da interdisciplinaridade, em um Curso de Graduação em Enfermagem. Trata-se de uma pesquisa de campo, aprovada pelo Comitê de ética sob parecer nº 1.533.981. Como resultados, quanto ao perfil dos docentes verificou-se que 70,37% são enfermeiros; 70,37% são mestres; 48,15% trabalha em regime parcial; com relação ao tempo de experiência verificou-se que 59,26%, possuem mais de dez anos. Com relação ao processo pedagógico, a transmissão de conteúdo foi detectada com maior porcentagem, quanto maior os anos de docência, 69,2% (para docentes com menos de 01 ano) e 84,7% (para docentes com mais de 10 anos). Quando a participação do aluno no processo, evidenciou-se que apenas em 12,5% das aulas observadas, houve a participação ativa do discente. Por fim, foi possível constatar que para o alcance da interdisciplinaridade é

ABSTRACT:

The interdisciplinary process necessarily requires the teacher a differentiated attitude, which involves, among other aspects, reciprocity, which implies teaching more focused on student participation. Thus, this professor must possess competences to reach such objectives. We aimed to analyze the relationships between university teaching and the learning teaching process necessary for the achievement of interdisciplinarity, in a Nursing Undergraduate program. This is a field research, approved by the Ethics Committee No. 1.533,981. As a result, regarding the profile of the Professors, it was verified that 70.37% are nurses; 70.37% are masters; 48.15% work part time. With regard to their field experience, it was verified that 59.26% of these professors have more than ten years of experience in the nursing field. Regarding the pedagogical process, lecturing was detected as their major teaching approach. it was evidenced that only in 12.5% of the classes observed, there was active participation of the student. Finally, it was possible to verify that for the achievement of interdisciplinarity it is fundamental to have active participation of the student which demands a change in the pedagogical attitude of the professors.

Keywords: University Teaching; Interdisciplinarity;

1. Introdução

O processo interdisciplinar exige necessariamente do docente uma atitude diferenciada, a qual envolve entre outros aspectos, a reciprocidade, o que implica em uma docência mais voltada para a participação discente. Assim, este docente deve possuir competências para o alcance de tais objetivos, contudo este docente, na maioria das vezes, nos cursos de enfermagem, não foi formado para ser professor e sim profissional enfermeiro. Este fato isoladamente já proporcionaria uma dificuldade no alcance desta proposta. Além desta não formação, estes profissionais enfermeiros, na sua maioria, vivenciaram uma educação tradicional, normalmente um currículo tecnicista. Mesmo nos programas de mestrado e/ou doutorado na enfermagem, estes aspectos são pouco estudados como disciplinas, tendo em vista seu caráter mais vinculado à pesquisa. Desta forma, existe uma lacuna relacionado a incorporação de um currículo interdisciplinar e à docência universitário nos Cursos de Graduação em Enfermagem.

Para entender melhor esta conexão, faz necessário elucidar inicialmente a proposta curricular interdisciplinar. Falar atualmente de currículo e a participação docente, requer necessariamente discutir primeiramente seus paradigmas, dilemas, dicotomias, tendo em vista as imensas mudanças propostas, inicialmente por educadores e posteriormente por portarias, resoluções, as quais estão certamente envolvidas em questões mercadológicas, políticas e principalmente de poder. Uma das mudanças propostas é a questão da interdisciplinaridade no ensino superior, a qual ainda não é uma realidade nacional, nem tão pouco regional, mesmo já sendo discutida e "empregada" por alguns cursos superiores, há mais de 20 anos. Quando se analisa currículo numa perspectiva tradicional, evidenciava-se como uma questão simplesmente técnica, ou melhor, o foco era discutir as melhores e mais eficientes formas de organizar os conhecimentos e saberes dominantes, tornando as teorias neutras, científicas ou desinteressadas. Com o passar dos tempos, na perspectiva crítica, o currículo se tornaria mais complexo, pois o currículo começava a ser arquitetado como um campo ético e moral, já evidenciando as relações de poder, identidade e saber, ou seja, desloca o destaque dos conceitos meramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Já na perspectiva pós-crítica o poder e o conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes, implicando em enfatizar as conexões entre significação, identidade e poder (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Assim, currículo envolve processos de desenvolvimento de quem queremos ser, considerando conscientemente identidade e poder. É unânime aos educadores considerar currículo como articulador de conteúdo a serem ensinados e aprendidos, envolvendo experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, bem como os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, elaborando os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os processos de avaliação. Todos estes aspectos pautam-se nas relações sociais que aderem ao cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem. Desta forma, a história das reformas curriculares demonstra a necessidade de flexibilizar as escolas, definir e integrar conteúdos, construir novas competências, possibilitar maior interação entre o mundo do trabalho, estabelecendo influência no controle, tanto das atividades curriculares como de seus efeitos.

Neste processo a docência, que segundo Soares; Cunha (2010, p. 24) pode ser entendida "como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário". Desta forma, este desempenha um papel capital, ao abarcar a proposta de formação de profissionais na área da enfermagem, a qual segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, enfocam como perfil profissiográfico:

Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em

princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (BRASIL, 2001, p.01)

As Diretrizes Curriculares Nacionais também destacam que a estrutura do Curso deve assegurar entre outros aspectos, que as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar. Assim este artigo tem por objetivo de analisar as relações entre a docência universitária e o processo ensino aprendizagem necessário para o alcance da interdisciplinaridade, em um Curso de Graduação em Enfermagem.

2. Docencia universitária e currículo interdisciplinar

Para melhor entendimento da função e atual cenário da educação superior, faz-se necessário realizar uma breve retrospectiva da instituição universitária brasileira. A educação superior brasileira, sofreu influência francesa, alemã e norte-americana, conforme Cunha (2003), as primeiras décadas – 1910 – 1930, o ideário francês inspirou a educação superior, a qual se caracterizava na visão de uma Universidade voltada para a profissionalização e para a formação de carreiristas liberais. A influência alemã, iniciou na década de 30, com a inclusão da pesquisa e o envolvimento da universidade na vida política, criando a Universidade de São Paulo (1934). Já o modelo norte-americano chega com maior ênfase após a segunda guerra mundial, trazendo olhar voltado para uma profissionalização para atender à demanda de mercado, é importante salientar que neste período o Brasil estava em plena ditadura militar. A partir destas influências, as quais orientaram os modelos de universidade, pode-se reconhecer a herança, os problemas e a vocação da educação superior brasileira.

Desde o início, a forma precária como as Universidades foram organizadas, apontam para uma autonomia frágil dessas instituições, pois o Estado nomeava seus diretores, controlando o orçamento, garantindo, assim, uma reitoria só de fachada. Os conselhos eram mais simbólicos do que efetivos, consagrando um lugar de dependência destas instituições. As cátedras continuavam sob custódia do Estado, os currículos eram fixos, imutáveis e a forma de ministrar as aulas também. (CUNHA, 2003) Contudo, deve-se destacar que a universidade era considerada como mantenedora do status/poder/ localização social das classes que se formavam ao redor do modelo econômico que se ergueu no Brasil no início do século XX. Neste momento, segundo Brito; Cunha (2009), o professor universitário figura como um prestador e recebedor de favores (no regime de cátedras) e posteriormente como um sujeito ativo na organização do ideal de universidade autônoma e, durante a ditadura militar, uma ameaça à ordem estabelecida. Assim, o professor universitário se constitui conforme a tendência implantada na época. Contudo, nos dias de hoje, e diante destas inúmeras influências, tanto os professores, quanto as universidades, estão envolvidos em dilemas e contradições, as quais envolvem atender ao mercado, ao Estado, ao ideal utópico de sua existência, ou seja, a sua autonomia.

Do período do regime militar (1964) até 1980, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica da época. Segundo Santos; Cerqueira (2009) no Brasil, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado, aumentando as matrículas em 20 anos, de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Como o setor público não se preparou para esse momento do ensino superior, o setor privado foi capaz de absorvê-lo, uma das explicações, pode ter sido pelo fato de concentrar a oferta em cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos. Desta forma, as instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio e uma oportunidade de ganhar muito dinheiro. Neste cenário começa uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas, principalmente, pela escassez de candidatos. Em 1980, o setor privado amplia o tamanho de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fugir ao controle do Conselho Federal de Educação (CFE). Nas décadas subsequentes, o número de instituições privadas

aumenta em 145%, trazendo problemas relacionadas a qualidade do ensino.

Esta situação provocou a necessidade de regulamentação e fiscalização destas instituições, assim, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, foram definidos os objetivos das instituições de ensino superior, bem como a obrigação das Universidades em articular ensino e pesquisa. Além de tornar obrigatório o credenciamento, precedida de avaliação, com renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. (LDB, 1996)

O Plano Nacional de Educação, mantém a tendência de elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no seguimento público. Reforça também, a manutenção da qualidade de educação superior, aumentando a proporção de mestre e doutores do corpo docente das universidades. Desta forma, principalmente as instituições privadas obrigaram-se a incentivar e/ou contratar docentes mais qualificados, ou pelos menos com os títulos de mestre e doutor. (BRASIL, 2014)

Além das necessidades quantitativas, nos últimos anos identifica-se também, com a globalização e o crescimento acelerado das tecnologias da comunicação, um aumento da velocidade da informação que, juntas, produzem intensas e rápidas transformações em todos os setores, quer seja na economia, na educação ou na saúde. Desta forma, as Instituições de Ensino Superior (IES) compõem os diversos cenários de construção do conhecimento, exercendo considerável papel no meio social. É necessário, nessa perspectiva, que a Docência Universitária acompanhe a velocidade das mudanças, pois a ela é atribuída a construção do perfil profissional da população estudantil, a qual deve estar preparada para responder às necessidades sociais, mostrando-se participativa, responsável e crítica. Diante desta necessidade, o processo ensino aprendizagem, torna-se uma ferramenta fundamental para o alcance destes objetivos.

Muito se tem falado das mudanças de paradigmas na educação, principalmente as perspectivas para o século XXI, no entanto, o que se percebe é que existe uma lacuna entre o discurso e a prática. Isto não quer dizer que as mudanças não sejam necessárias; muito pelo contrário, existe sim, uma urgente necessidade de mudanças no processo ensino-aprendizagem. Contudo, tendo em vista a influência que a educação traz, principalmente da modernidade, faz-se necessário analisar o seu contexto. Ou seja, a maioria dos docentes que hoje lecionam nas Universidades, foram "formados" no modelo tradicional, o que implica numa lógica diferente do paradigma a ser aplicado, e do que ele exige.

A partir dessa constatação, tem-se buscado, há mais de 4 décadas, epistemologias que explicitem o abstrato, partindo do prático, do real. Paralelamente, tem-se a necessidade de identificar o perfil do educador portador de uma atitude interdisciplinar em todas as suas afirmações e negações e nas mais diferentes perspectivas. Dessa forma, expressivos avanços começam a traçar as diretrizes de uma "nova" teoria, a da interdisciplinaridade. Entretanto, na tentativa de se adequarem a esse processo, muitos educadores passam a desenvolver indiscriminadamente as práticas ditas interdisciplinares. No Brasil, conforme Fazenda (1994) a ansiedade inicial, era especificar terminologicamente a palavra interdisciplinaridade a partir de seus elementos essenciais e conseqüentemente poder explicitá-la, já que este termo trouxe um certo modismo e desorientação. A autora explica ainda que o modismo, porque presente nas reformas educacionais empreendidas entre 1968 a 1971 e desorientação porque a interdisciplinaridade trazia um novo paradigma de ciência e conhecimento, além de um novo projeto de educação, de escola e de vida. Com isso, toda a investigação em torno da interdisciplinaridade revelou que não era possível compreender suas implicações teóricas, partindo de um quadro teórico já organizado. Morin (2001, p. 15) ressalta

...os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento... O

pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador.

Esta concepção requer uma construção curricular que propicie uma atitude interdisciplinar. Para tanto vislumbra-se que, em conjunto com o discente, há que se construir um processo de ação-reflexão-ação, por meio de metodologias ativas. Pois, segundo Freire (2006) a metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, a partir das quais o estudante poderá ter uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis às atuais condições e contextos.

Esta concepção exige do docente um novo olhar sobre suas práxis, pois a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Esta ação torna-se fundamental, tendo em vista que o século XXI caracteriza-se por uma troca intensa entre os homens pela busca de novos saberes, e a utilização da interdisciplinaridade na educação, pode favorecer novas formas de aproximar realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas.

Fazenda (2002), destaca cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar, estes envolvem humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Para tanto esta formação envolve princípios, estratégias e intervenções pautadas em concepções que não se adquire de uma hora para outra, de forma individual ou descontextualizada de uma realidade. Esta atitude necessita ser concomitante e complementar, exigindo um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, utilizando um processo reflexivo, não apenas abstrair, mas sim, ir além do simples nível de abstração, mas transcender a pura relação teórico-prática linear. Necessita aceitar seus limites, saber que existe o momento de retroceder e avançar várias vezes, de acertar e errar e de recomeçar.

Contudo, como discutido por Fazenda (1999), a questão não é negar o velho, pois destaca claramente que negar o velho e substituí-lo pelo novo, é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar. Não se pode deixar de identificar que novos movimentos, foram gerados por movimentos anteriores, é óbvio que se deve analisa-los em todas as suas potencialidades. Este ir e vir, faz parte do processo e não deve ser negado, esta ambiguidade faz parte de um processo pedagógico. Para poder ter uma atitude interdisciplinar, inicialmente deve-se conhecer profundamente, para que se possa aceitar e se instrumentalizar para as incertezas e certezas, para os erros e acertos.

Talvez esta seja uma das maiores dificuldades de sua implementação, tendo em vista a necessidade de interiorização destas atitudes, tanto por parte do corpo docente, como do discente, haja visto que ambos são participes ativos do processo. O que significa uma interação entre docentes, discentes e saberes. Estas características exigem uma atitude diferenciada do docente, o que se torna mais difícil em cursos que não necessariamente exijam uma formação exclusivamente pedagógica, que é o caso dos cursos de enfermagem. Os docentes são profissionais enfermeiros ou de área afins, que estão como professores nas salas de aulas ou espaços de práticas, envolvidos no processo ensino aprendizagem, mas todos especialistas, mestres ou doutores em suas áreas de atuação, não como "professores", mais sim, como profissionais da área da saúde, que desenvolvem atividades didático pedagógicas. Cabe aqui ressaltar, entretanto, que no curso em questão, todos estes "professores" são instrumentalizados pela Instituição de Ensino nos aspectos didático pedagógico, contudo sua formação carrega aspectos mais profissionais do que pedagógicos. Fazenda (2008), já alertava que a interdisciplinaridade na formação profissional carece de competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste contexto a capacitação pedagógica se torna fundamental, tanto para os docentes do curso, quanto para os discentes que pouco vivenciaram esta atitude interdisciplinar no ensino médio.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo, com observação em sala de aula. Esta foi realizada inicialmente através do acompanhamento realizado pela pesquisadora, a qual pontuou em cada aula observada: a prática pedagógica, a profundidade do conteúdo, o tipo de participação do discente e o alcance da interdisciplinaridade. Posteriormente foi relacionado ao perfil do docente universitário envolvido, destacando: sua formação, carga horária, regime de trabalho, titulação, e participação em formação continuada. Este acompanhamento iniciou após a assinatura, por parte de cada docente observado, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética sob parecer nº 1.533.981.

Para tanto, utilizou-se como critérios de inclusão, todas as disciplinas teóricas ministradas no Curso de Enfermagem, totalizando 36 disciplinas com 2220 horas e aceitação do docente. Assim, no período de setembro a dezembro de 2016, foram acompanhadas 31 disciplinas, perfazendo 86% das disciplinas do Curso. Foram realizadas, pelo menos, duas observações em cada disciplina. Cabe ressaltar que algumas disciplinas do curso, são ministradas por mais de um docente. Com relação ao número de horas, foram acompanhadas 326 horas, perfazendo 14,7% da carga horária total das disciplinas teóricas do curso. Tendo em vista que a carga horária das disciplinas é variada, a pesquisadora acompanhou um total de 105 aulas. O acompanhamento foi registrado em uma planilha e posteriormente agrupado utilizando uma análise descritiva interpretativa.

4. Análise e discussão dos dados

Com o objetivo de facilitar a apresentação e análise dos dados, inicialmente realizar-se-á a identificação do perfil dos docentes do curso para posteriormente correlação e análise do processo ensino aprendizagem utilizado, bem como o alcance da interdisciplinaridade.

Tabela 01

Distribuição da formação profissional dos docentes do Curso de Enfermagem analisado. N = 27

Formação	número	%
Enfermeiro	19	70,37%
Na área da Saúde	5	18,52%
Fora da área	3	11,11%
Total Geral	27	100,00%

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2017.

Tabela 02

Distribuição da titulação dos docentes do Curso de Enfermagem analisado. N = 27

Titulação	numero	%
Doutor(a)	4	14,81%
Especialista	4	14,81%
Mestre	19	70,37%

Total Geral	27	100,00%
--------------------	-----------	----------------

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2016.

Tabela 03

Distribuição do regime de trabalho dos docentes do Curso de Enfermagem analisado. N = 27

Regime de Trabalho	numero	%
Integral	14	51,85%
Parcial	13	48,15%
Total Geral	27	100,00%

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2016.

Tabela 04

Distribuição do tempo de docência dos docentes do Curso de Enfermagem analisado. N = 27

Tempo de Docência	numero	%
menor que 01 ano	7	25,93%
entre 01 e 03 anos	2	7,41%
entre 03 e 05 anos	0	0,00%
entre 06 e 09 anos	2	7,41%
mais de 10 anos	16	59,26%
Total Geral	27	100,00%

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2016.

Quanto ao perfil dos docentes do Curso de Enfermagem analisado, verificou-se que a maioria (70,37%) dos docentes são enfermeiros, 18,52% profissionais da área da saúde e somente 11,11%, profissionais de outras áreas (Tabela 01). Cabe salientar que dos profissionais de outras áreas, somente um docente possui formação profissional na área de licenciatura em biologia, e 02 envolvem a área de filosofia. Estes dados corroboram com pesquisas realizadas por Melo (2009), as quais evidenciam que para ser docente de cursos fora da educação, basta que o profissional seja reconhecido em sua área de formação inicial, ou seja, para ser um professor no Curso de Enfermagem, basta ser enfermeiro ou profissional da área que leciona.

Esta prerrogativa, baseada somente em seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades do processo ensino aprendizagem, já que neste processo não deve predominar somente o conteúdo específico de sua área de conhecimento. Este por sua vez, deve contemplar aspectos relacionados a proporcionar uma aprendizagem significativa,

incorporando o diálogo entre o docente e o discente. Para minimizar estas situações, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), obrigada as IES a estimular e/ou contratar docentes mais qualificados, ou pelos menos com os títulos de mestre e doutor. Assim, o Curso de Enfermagem analisado possui 70,37% de mestres, 14,81% de doutores e especialistas (Tabela 02). Contudo, os cursos de mestrado e doutorado fora da área de educação, na maioria das vezes, não proporciona um enfoque para a educação e sim para a pesquisa, contribuindo muito pouco na questão do processo ensino aprendizagem. Corroborando com esta afirmativa Soares; Cunha (2010, p. 18) quando destacam que os

cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência. A ampliação da busca dessa titulação por parte dos professores universitários se verificou, principalmente, com a Lei 9.394/96, que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Desta forma não existe uma contribuição significativa no processo ensino aprendizagem, mantendo os pressupostos do ensino superior da idade média, em virtude de privilegiar somente a cátedra e não o domínio dos saberes pedagógicos.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao docente universitário, como um profissional que além de trabalhar na sua área de atuação, também “ministra aulas na universidade”, como um segundo vínculo. Este fato pode ser evidenciado na tabela 03, a qual identifica que 48,15% dos docentes tem regime de trabalho parcial, proporcionando assim, outro vínculo profissional. Este aspecto pode dificultar o comprometimento deste profissional com o processo ensino aprendizagem, ou mesmo o engajamento necessário em atividades extraclasse, as quais na maioria das vezes não faz parte de sua carga horária na instituição.

Com relação ao tempo de experiência dos docentes na docência, verificou-se que a maioria (59,26%) destes docentes, possuem mais de dez anos. (tabela 04). Este dado se analisado profissionalmente, poderia ser interpretado como uma ótima identificação de experiência profissional, contudo deve-se lembrar que este docente não recebeu na sua formação, na maioria das vezes, o saber pedagógico. Desta forma, suas práticas podem estar vinculadas às suas experiências enquanto acadêmicos, tanto da graduação e/ou pós-graduação, as quais proporcionariam uma reprodução do estilo dos seus professores. Assim torna-se imperativo a relação com a formação continuada realizada pelos docentes nesta IES.

Tabela 05

Distribuição da média de carga horária na formação continuada e o tempo de docência dos docentes do Curso de Enfermagem analisado. N= 27

Tempo de Docência	numero	%	média de c/h da FC
menor que 01 ano	7	25,93%	16
entre 01 e 02 anos e 11 meses	2	7,41%	48
entre 03 e 05 anos e 11 meses	0	0,00%	0
entre 06 e 09 anos e 11 meses	2	7,41%	288
mais de 10 anos	16	59,26%	432
Total Geral	27	100,00%	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2016.

A IES analisada, possui um programa de formação continuada para docentes, cujo objetivo

envolve a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a partir do debate de questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. Esta foi instituída desde 2000, instrumentalizando os docentes desta IES sobre os saberes pedagógicos. Para tanto, através de instruções normativas, detalha a cada semestre, a obrigatoriedade quanto a participação destes docentes na formação, ou seja, a partir da carga horária, determina-se a mínimo de participação do docente. Para fins de cálculo, considerou-se a necessidade de realização de pelos menos 16 horas semestrais, para a formação continuada. Os dados da tabela 05 evidenciam que 59,26% dos docentes desta IES fizeram, pelo menos, 432 horas de formação. Desta forma, evidencia-se que a IES proporciona aos seus docentes um espaço de reflexão e debates sobre o processo ensino aprendizagem.

Neste contexto, para fins de análise da relação entre docência universitária e o processo ensino aprendizagem necessário para o alcance da interdisciplinaridade, em um Curso de Graduação em Enfermagem, utilizou-se como variáveis o tempo de docência, com o processo pedagógico utilizado e o tipo de participação do discente, para cada aula observada, como já mencionado na metodologia, foram observadas 105 aulas.

Tabela 06

Distribuição das variáveis tempo de docência e o processo pedagógico utilizado pelo docente para cada aula observada. N = 105

Tempo de docência	Transmissão		Discussão		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 01 ano	18	69,2%	8	30,8%	26	100,0
entre 01 e 02 anos e 11 meses	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0
entre 03 e 05 anos e 11 meses	0	0,0%	0	0,0%	0	100,0
entre 06 e 09 anos e 11 meses	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0
mais de 10 anos	61	84,7%	11	15,3%	72	100,0

Fonte: Instrumento de observação utilizada pela pesquisadora

Tabela 07

Distribuição das variáveis tempo de docência e o tipo de participação dos discentes em cada aula observada. N = 105

Tempo de docência	Participação passiva		Participação Ativa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 01 ano	18	69,2%	8	30,8%	26	100,0
entre 01 e 02 anos e 11 meses	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0
entre 03 e 05 anos e 11 meses	0	0,0%	0	0,0%	0	100,0

entre 06 e 09 anos e 11 meses	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0
mais de 10 anos	63	87,5%	9	12,5%	72	100,0

Fonte: Instrumento de observação utilizada pela pesquisadora

Os dados das tabelas 06 e 07 demonstram que não existe uma melhora no processo pedagógico do docente, levando-se em consideração o tempo de docência, pois a transmissão de conteúdo foi detectada com maior porcentagem, quanto maior os anos de docência, 69,2% (para docentes com menos de 01 ano) e 84,7% (para docentes com mais de 10 anos). Quando a participação do aluno no processo, evidenciou-se que apenas em 12,5% das aulas observadas, houve a participação ativa do discente, evento este fundamental para o alcance da interdisciplinaridade. Este fato, por si só, já traria indagações sobre a docência universitária enquanto profissão, contudo, conforme tabela 05, os docentes desta IES com mais de 10 anos, realizaram no mínimo 432 horas de formação continuada. Isto faz emergir algumas considerações sobre a postura do docente frente ao processo ensino aprendizagem.

A primeira pode estar relacionada a influência, mesmo após a formação continuada, do "modelo cartesiano", o qual indica uma visão fragmentada do conhecimento, o que na escola evidencia-se pela disciplinaridade dos conteúdos, sendo que cada professor trabalha isoladamente seu "conteúdo", sem perspectiva do alcance de um novo conhecimento e/ou uma competência, ou seja, desarticula o saber e o fazer. Esta afirmativa pode ser evidenciada segundo Pombo (2003, p. 02), quando ressalta que a "ciência é hoje uma enorme organização, internamente dividida em diferentes comunidades científicas, cada um, no seu território, grupos rivais que lutam entre si para conseguir espaço, apoio financeiro ou reconhecimento".

Ao discutir o ensino superior no Brasil, não existem mudanças significativas em suas práticas. Para Pelelas *et al.* (2011), o ensino superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano, que desarticula o pensamento e a ação. Desta forma, dificulta sobremaneira o desenvolvimento do pensamento crítico do acadêmico, a articulação da teoria e da prática, a utilização de metodologias interdisciplinares, mantendo o professor como transmissor e o acadêmico como receptor de "conteúdos".

Assim, uma das mudanças necessárias implicaria na superação da fragmentação e especialização do conhecimento. Isto porque, de acordo com Gadotti (2006), a interdisciplinaridade necessita de mudanças causadas pela tendência positivista, cujas raízes são o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade, sendo influenciados por Galileu, Descartes, Newton, entre outros. Contudo, romper com este velho paradigma configura uma mudança a longo prazo, em virtude da inabilidade de profissionais formados neste modelo de inverter a lógica do raciocínio, pois foram formados para serem especialistas e agora têm que ensinar como generalistas. Eles foram doutrinados pela performance, com ênfase na transmissão de conhecimento. Diante desta problemática, surge aqui um dos mais importantes obstáculos para estas mudanças, qual seja, como mudar se não foi instrumentalizado, ou ainda, como ensinar o que não aprendeu.

Outro aspecto a ser discutido refere-se nas mudanças nas concepções dos docentes. Estas envolvem uma mudança no processo educativo, o qual precisa ser entendido tendo no aluno um agente ativo, o qual deve ser comprometido, responsável, apto a planejar ações, assumir responsabilidades, tomar decisões diante dos fatos e interagir em seu meio, cabendo ao docente tornar o aluno um sujeito de sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, as metodologias de ensino contribuem para extrapolar as fronteiras do treinamento puramente técnico e tradicional, com o objetivo de efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. Corroborando com esta afirmativa Demo, o qual destaca que o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que admite o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que propiciam ressignificações, as quais contribuam para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes fundamentais para o ser

humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida. Com esta visão transformadora, necessita-se de mudanças metodológicas para o ato de aprender e ensinar, tanto do professor, quanto do aluno. Outro aspecto fundamental desta transformação, é a modificação da visão disciplinar para uma atitude interdisciplinar.

Nesta perspectiva resgata-se Paulo Freire (1982), quando afirma que o papel do educador não é o de discursar sobre o conhecimento e sim de aguçar a curiosidade de educando, causando inquietações, pois torna-se fundamental a triangulação entre educador, educando e conteúdo. Portanto o ensinar e o aprender, não é uma relação direta sujeito-sujeito, e sim sujeito-objeto-sujeito. "... a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é a do sujeito cognoscente (ou a do sujeito que conhece) com o objeto cognoscível (ou com o objeto que pode ser conhecido). Essa relação se prolonga a outro sujeito, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto". (p.114). Assim, Freire chama o ensinar e o aprender como um ciclo de conhecimento, sendo o momento quem que se produz o conhecimento inexistente, em que se cria o conhecimento que ainda não existe; e o momento em que conhece o conhecimento que já existe. A situação educativa é uma prática de relação ativa entre educador e educando, sendo que o professor também é um aprendiz. Desta forma, aponta a perspectiva de que o processo pedagógico, em sendo dialógico, não seja concebido mais a partir da relação ensinar-aprender. Desta forma, Paulo Freire, apresenta-se como o educador que ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Contudo, a política vigente, privilegia a "qualidade total", transformando o Sistema Educacional em um mercado regulado pela competição e concorrência, não considerando a qualidade. Este controle empregado ao sistema educacional, proporciona um engessamento de práticas e modelos, interferindo de forma negativa na relação entre a sociedade e a escola, em virtude de perder a relação com a comunidade adstrita. Tendo em vista a necessidade de se organizarem pela lógica de mercado, sendo influenciada pelos controles de avaliação ditados pela esfera federal, desconsiderando suas necessidades regionais e estaduais. Esta política determina uma relação de consumidores X produtores, sendo os alunos consumidores e os cursos produtos. E em nome da "qualidade" os docentes se tornam "reprodutores" de propostas curriculares impostas, sem a devida discussão e reflexão, sobre suas práxis. Estes fatos, segundo Freire (1991) desfavorece uma educação emancipatória, tornando a escola apenas um local de transmissão de conteúdos descontextualizados.

5. Considerações finais

A docência universitária envolve inúmeros saberes, necessita de competências específicas, pois precisa articular os processos de ensino e aprendizagem, e como tal, deve ser reconhecida como uma atividade articulada, complexa, devendo ser encarada não simplesmente como transmissão de conteúdos. Para tanto, exige-se dentre destes inúmeros saberes, o saber pedagógico, imprescindível para proporcionar ao discente motivação, espaços de discussões, propiciar a articulação teoria e prática, desenvolver o pensamento crítico e ético.

Diante da análise envolvida neste artigo, considera-se que a docência universitária, não se constrói somente a partir da experiência vivenciada ou mesmo pelo simples fato de possuir uma titulação diferenciada. Esta docência deve emergir de uma atitude diferenciada diante das experiências vividas, dos conhecimentos adquiridos, esta deve ser intencional, dirigidas aos saberes necessários para a docência universitária. Estes saberes devem incluir segundo Cunha (2006), saberes relacionados a prática pedagógica; ao conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas; aos saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos estudantes; os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino;

os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, e finalmente os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Referencias bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Diretrizes curriculares para o curso de graduação em enfermagem*. Res. CNE/CES nº3. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista* Ano VII n. 12 p. 43-63. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____, A virtude da força nas práticas interdisciplinares. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

_____, *Dicionário em construção: interdisciplinaridade / (org.)*. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GADOTTI, M. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2006.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2. Agosto, 2011.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB). *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim técnico Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

MORIN. *A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento*. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2001.

PELELAS, Ivam Ricardo et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de novembro 2003.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América Latina*. Florianópolis, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel . Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org> .

1. Doutora em educação pela Florida International University, USA, com Estágio Pesquisa Senior realizado na Barry University, USA. Professora e Vice-Coordenadora do PPGE na Universidade do Vale do Itajaí, SC. gesserv@univali.br

2. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Docente do Curso de Enfermagem da Universidade do Vale do Itajaí. silmaramaia@terra.com.br

3. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. carlaavena@uol.com.br

4. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. andrev@terra.com.br

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 43) Ano 2018

[Índice]

[Se você encontrar algum erro neste site, por favor envie um e-mail para webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Todos os Direitos Reservados