



Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior

Teachers' knowledges and practices: contributions to a reflection on autonomy and success in higher education

Saberes y prácticas docentes: una reflexión sobre la autonomía y el éxito en la educación superior

MARIA JOSÉ SÁ*

ELISABETE FERREIRA**

KATIA MARIA DA CRUZ RAMOS***



RESUMO – Este trabalho tem como objetivo destacar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior (ES) como um espaço privilegiado para a (re)afirmação da autonomia acadêmica e construção da autonomia profissional. Para tanto, congrega uma reflexão sobre fatores que afetam o (in)sucesso de estudantes no ES e duas experiências formativas – uma que centra a atenção na relação estabelecida na supervisão de ensino como possibilidade de desencadear diálogos com o conhecimento autônomo, e outra que tem como foco a construção da profissionalidade docente de estudantes em processo de formação inicial, no âmbito do desafio da gestão compartilhada da organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, ao indicar possibilidades da participação ativa na gestão da aula e alternativas de intervenção formativa, o estudo tem como horizonte contribuir na reflexão sobre saberes e fazeres docentes no âmbito da complexidade de se pensar o sucesso acadêmico do estudante em formação.

Palavras-chave – Sucesso acadêmico. Relação educativa autônoma. Ensino superior.

ABSTRACT – This paper aims at highlighting the process of teaching and learning in higher education (HE) as a privileged space for the (re)affirmation of academic autonomy and construction of professional autonomy. To do so, it brings together a reflection on factors affecting students (in)success in HE and two formative experiences – one focusing on the relationship established in teaching supervision as a possible trigger of dialogues with autonomous knowledge, and another one focusing on the construction of the teaching professionalism of students in an initial training process, within the scope of the challenge of shared management of the pedagogical work organization. In this context, by indicating the possibilities of active participation in classroom management and training intervention alternatives, the main propose of the study is to contribute to the reflection on teacher knowledge and practice within the complexity entailed in the reflection on academic success of the student in training.

Keywords – Academic success. Autonomous educational relationship. Higher education.

RESUMEN – Este trabajo tiene como objetivo destacar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior (ES) como un espacio privilegiado para la (re)afirmación de la autonomía académica y la construcción de la autonomía profesional. Para ello, aporta una reflexión sobre los factores que afectan el éxito/fracaso de los estudiantes en ES y dos experiencias formativas – una que se centra en la relación que se establece en la supervisión educativa como posibilidad de activación de diálogos con el conocimiento autónomo, y una que se centra en la construcción de la profesionalidad docente de estudiantes en formación inicial, bajo el reto de la gestión compartida de la organización del trabajo pedagógico. En este contexto, mientras indicando las posibilidades de participación activa en la gestión del aula y alternativas de intervención formativa, el trabajo busca contribuir en la reflexión sobre los saberes y la práctica docente en la complejidad de pensar el éxito académico de lo estudiante en formación.

Palabras clave – Éxito académico. Relación educativa autónoma. Educación superior.

*Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Aveiro (Aveiro, Portugal). E-mail: <mjsa@cipes.up.pt>.

**Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto, Portugal) e professora na Universidade do Porto (Porto, Portugal). E-mail: <elisabete@fpce.up.pt>.

***Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto, Portugal) e professora na Universidade Federal de Pernambuco (Recife, PE, Brasil). E-mail: <katiamcramos@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, tem se assistido a uma complexificação na relação entre os estudantes e as Instituições de Ensino Superior (IES) que eles frequentam. De um lado dessa relação estão os estudantes, que, sendo mais velhos e mais maduros por comparação com os restantes alunos do sistema de ensino formal, têm necessidades, exigências, expectativas, enfim, especificidades que os tornam diferentes destes. Do lado das IES, vive-se um ambiente de crescente competição, decorrente da massificação e ‘marketização’ do Ensino Superior (ES) e da estagnação demográfica e consequente sobredimensionamento da oferta educativa.

Nesse novo contexto competitivo, as IES confrontam-se com inúmeros desafios. Um dos mais importantes é a necessidade de saber lidar, manter satisfeitos e graduar estudantes que possuem hoje um perfil sociodemográfico muito diferente do que possuíam há apenas alguns anos, constituindo uma população muito mais variada e com um elevado grau de exigência em emergência em anos recentes (NAVARRO; IGLESIAS; TORRES, 2005). A média das taxas de conclusão entre os 24 países que compõem a OCDE, foi, em 2008, de 38%, e, em Portugal, de 45% (OCDE, 2010). Assim, torna-se vital para as IES o desenvolvimento e a implementação de medidas e estratégias para o aumento das taxas de fidelização dos estudantes. Isto é, devem enfrentar o desafio não apenas de cumprir o objetivo de recrutar o maior número possível de estudantes, mas também de ser capazes de os manter na instituição e de os graduar. Sendo assim, é crucial para a orientação da definição dessas estratégias um conhecimento e uma compreensão clara dos fatores que influenciam no desempenho dos estudantes (MURTAUGH; BURNS; SCHUSTER, 1999).

Com base nessa compreensão, apresentam-se inicialmente, em termos exploratórios, um quadro teórico em torno da categoria sucesso acadêmico, e depois uma reflexão sobre experiências de processos de supervisão e orientação de estudantes – uma em Portugal, destacando a relação autônoma de ensino, e outra no Brasil, focalizando o reconhecimento da importância da gestão partilhada da organização do trabalho docente no ES. Numa ilustração empírica, o objetivo é trazer elementos que permitem refletir sobre a autonomia e sobre o sucesso dos estudantes; e, por fim, trazer um entendimento informado pelo cotidiano e que pode ser expandido para uma compreensão mais profunda da exigência em termos de conhecimento dos professores do ES.

1 SUCESSO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITUALIZANDO SUCESSO ACADÊMICO

A revisão da literatura sobre a problemática do sucesso dos estudantes do ensino superior revela, desde logo, um considerável conjunto de definições deste conceito. Kuh et al. (2006) referem que os elementos mais comumente incorporados nessa definição são indicadores quantificáveis, como sejam as taxas de matrícula nesse nível de ensino, as notas ou classificações, a persistência na transição do primeiro para o segundo ano do ES, o número de anos despendidos pelos estudantes para completarem o seu curso e, finalmente, a obtenção do grau acadêmico. Este último indicador representa a “medida mais definitiva” para aferir o sucesso dos estudantes (ibidem, p. 5). Sendo assim, esse sucesso pode ser definido como recurso à utilização de medidas tradicionais de realização acadêmica, tais como as classificações nos exames de acesso ao ES e notas obtidas ao longo da frequência do curso, as quais representam o progresso dos estudantes em direção à obtenção do grau universitário.

Porém, a aferição do grau de sucesso dos estudantes a partir apenas de indicadores quantificáveis pode ser reducionista e excluir aspectos importantes da sua vida que não são passíveis de quantificação. Isso porque não providenciam informação relevante em termos do desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes, vistos como resultados da sua experiência acadêmica (CHENG, 2001). Nessa linha de pensamento, e ainda segundo Kuh et al. (2006), existe um vasto corpo de outros indicadores, de natureza qualitativa e mais subjetiva, que podem revelar que um estudante teve, ou não, sucesso no ES e que consistem, basicamente, nos resultados desejados que trazem benefícios quer para o estudante, quer para a sociedade. O sucesso acadêmico é, desse modo, um conceito abrangente, que, numa primeira análise, envolve o empenho do estudante em obter notas que lhe permitam transitar de ano. Mas, mais do que isso, implica um sentimento de cumprimento e realização de objetivos pessoais e/ou coletivos importantes, ou seja, envolve o estudante como um todo e vai para além do sucesso cognitivo ou acadêmico *per se* (HUNTER, 2006).

Em suma, se esse conceito polissêmico é, para alguns, entendido como a mais importante de todas as medidas de eficácia institucional, que espelha a quantidade e a qualidade de experiências educativas adquiridas pelos estudantes durante o seu percurso no ES, para outros, em virtude da sua ambiguidade, este simplesmente não pode ser medido (ALFRED et al., 2007). Sendo assim, o sucesso acadêmico poderá ser definido com um processo complexo e compósito que envolve a interação de uma

diversidade de fatores que se relacionam, por um lado, com a instituição e, por outro, com características pessoais do estudante (MILLS et al., 2009).

Fatores que afetam o desempenho e o sucesso dos estudantes do ensino superior

Existe na literatura um vasto conjunto de teorias e modelos conceptuais que procuram explicar o comportamento de permanência ou abandono dos estudantes do ES. Essas teorias entendem o sucesso dos estudantes do ES como a permanência e a realização em termos educativos, ou seja, um estudante tem sucesso quando atinge o grau pretendido ou obtém o diploma que prova que terminou com aproveitamento os seus estudos (KUH et al., 2006). As conceptualizações que ao longo dos anos têm vindo a ser elaboradas acerca dos fatores com influência no desempenho e sucesso dos estudantes poderão ser agrupadas como segue.

Perspectivas sociológicas

De acordo com as teorias que se enquadram na perspectiva sociológica, o estudante, quando ingressa na IES, transporta consigo determinadas características que irão interagir com as características da instituição em que ingressa. E essa relação influenciará e determinará o seu desempenho e resultados em termos académicos, bem como a sua decisão de permanecer na instituição e no seu curso, ou então de abandoná-los. Quando um estudante entra na IES, é portador de um conjunto de características individuais, tais como *background* familiar, atributos individuais e experiências educativas anteriores. Esse conjunto de características influencia não apenas o desempenho académico do estudante, mas também o seu empenho com os seus objetivos e com a própria instituição. Atributos que, ao interagirem com as características estruturais e normativas da instituição, conduzirão a níveis distintos de interação e integração do indivíduo no ambiente institucional (TINTO, 1975; TERENCEZINI; PASCARELLA, 1980). O baixo nível ou ausência dessa interação impedirá o estabelecimento de padrões formais de interação social (SPADY, 1971), aumentando a probabilidade de insucesso e o subsequente abandono da IES por parte do estudante.

Perspectivas organizacionais ou institucionais

As perspectivas organizacionais dão relevo às estruturas e aos processos institucionais das IES que poderão afetar o sucesso dos estudantes. Os modelos teóricos que se enquadram nessas perspectivas (BEAN, 1980; BERGER; BRAXTON, 1998; SWAIL; REDD; PERNA, 2003; TERENCEZINI; REASON, 2010, entre

outros) advogam que é necessário considerar as características de *background* do estudante e as suas interações com o ambiente da IES. Uma vez na instituição, o estudante interage com a mesma, percebendo as medidas objetivas, tais como as classificações, e as medidas subjetivas, tais como o valor prático da formação académica e a qualidade da instituição. Essas variáveis deverão influenciar o grau de satisfação do estudante com a instituição. Quanto maior for esse nível de satisfação, mais elevado será o nível de compromisso institucional, que constitui um fator-chave na probabilidade de o estudante permanecer ou abandonar a instituição (BEAN, 1980). Desse modo, as formas como os estudantes percebem e vivenciam os atributos organizacionais da IES que frequentam apresentam-se como uma fonte potencial de influência em sua integração no universo académico; e essa integração também é potencialmente influenciada pela forma como os estudantes vivenciam os seus atributos organizacionais (BERGER; BRAXTON, 1998).

Perspectivas psicológicas

Essas perspectivas determinam que os traços de personalidade que o estudante possui ajudam-no ou dificultam a sua perseverança em face dos desafios que lhe coloca o ES. Sendo assim, os estudantes com um autoconceito bem desenvolvido são mais autoconfiantes relativamente às suas probabilidades de sucesso, enquanto os estudantes com baixa autoconfiança veem aumentadas as probabilidades de desistirem quando enfrentam contrariedades e dificuldades no seu percurso académico.

Por outro lado, os estudantes que possuem um locus de controle interno acreditam que podem ultrapassar com sucesso os obstáculos; ao passo que os estudantes com um locus de controle externo acreditam que o seu destino está traçado e que, portanto, não terão sucesso ainda que se esforcem, acabando, na maioria dos casos, por desistir. É sobretudo no seu primeiro ano como estudantes desse nível de ensino que os jovens avaliam e comparam as suas experiências anteriores e as suas expectativas com a comunidade académica e social da IES. Se essas expectativas não forem cumpridas, existe um “desencanto precoce” (BRAXTON; VESPER; HOSSLER, 1995, p. 596) relativamente a essas comunidades, o qual pode conduzir a interações mais limitadas e a uma difícil integração nas mesmas. Para além dessa ausência ou dificuldade de integração académica e social, será improvável que esses estudantes assumam compromissos posteriores, quer com a instituição, quer com o objetivo de terminarem os seus estudos.

Quanto mais comprometidos estão os estudantes, maior o grau de importância que eles atribuem à

prosseção das suas expectativas para o ES. O envolvimento dos estudantes assume também, segundo Astin (1975; 1984; 1999), um papel preponderante na sua fidelização à instituição frequentada. Esses tipos de envolvimento incluem o acadêmico, o envolvimento com professores e o envolvimento com os pares, entre outros, fomentando o aumento da aprendizagem e a diminuição da probabilidade de desistência. Adicionalmente, os comportamentos de *coping* são utilizados por Eaton e Bean (1995) para tentar explicar os fatores que influenciam a decisão do estudante de permanecer ou abandonar a instituição. Os comportamentos de *coping* consistem em mecanismos, designados por escolhas comportamentais, que o indivíduo utiliza para lidar com o *stress* e adaptar-se a um novo ambiente.

No que diz respeito especificamente aos estudantes do ES, o comportamento de *coping* é a forma pela qual o estudante se ajusta às dificuldades, no nível acadêmico e social, que encontra quando ingressa no ES. A adaptação a esse novo ambiente, social e universitário, irá determinar a sua intenção de permanecer ou de abandonar a instituição. Em resumo, ao procurar a integração no novo ambiente institucional, o estudante passa por diversos processos psicológicos. Os alunos bem-sucedidos obtêm uma autoeficácia positiva, veem reduzido o seu *stress* e aumentada a sua eficácia e são portadores de um *locus* de controle interno. Cada um desses processos potencializa a motivação do estudante, causa a sua integração social e acadêmica e aumenta as probabilidades de que ele permaneça na instituição e atinja o sucesso.

Perspectivas culturais

Do ponto de vista cultural, as interações entre os vários indivíduos que compõem um grupo influenciam o ambiente institucional no qual este se integra. Especificamente no que se refere à arena do ES, as interações que se estabelecem entre os vários atores institucionais modificam, por um lado, os estudantes e, por outro, o ambiente institucional. Segundo essa perspectiva, a questão do abandono escolar é, antes de tudo, um fenômeno sociocultural, ou seja, quando os indivíduos decidem abandonar a instituição, essa decisão é também moldada por forças culturais.

Essas perspectivas têm na sua base um conjunto de proposições acerca do abandono escolar prematuro. Entre estas se destacam: o fato de a cultura de origem de um estudante ser um mediador da importância atribuída à situação de ter um grau acadêmico superior; a condição de ser importante conhecer a cultura de origem do estudante para perceber a sua capacidade de integrar a cultura da instituição e, finalmente, o fato de que a probabilidade de persistência é tanto maior quanto menor for a distância

entre a cultura de origem do estudante e a cultura da IES (KUH; LOVE, 2000).

Perspectivas econômicas

Segundo essas perspectivas, os estudantes fazem um balanço dos custos e benefícios de frequentar o ES e de participar nas numerosas atividades oferecidas pelo mesmo. Assim, se o aluno calcula que o custo decorrente de uma atividade (por exemplo, estudar no estrangeiro por um determinado período de tempo) é maior que o retorno do investimento feito, terá probabilidades acrescidas de não aproveitar essa oportunidade. No limite, esse balanço, em termos de experiência global do estudante no ES, pode levar, dependendo do resultado, ao abandono do sistema. Por custos, entendem-se gastos econômicos com as taxas, e custos com alimentação e estadia, entre outros; por benefícios, entende-se as representações que os estudantes têm relativamente a ganhos futuros e a outros dividendos não tangíveis, como o aumento do capital intelectual e uma qualidade de vida mais elevada.

O apoio financeiro assume aqui um papel preponderante; com efeito, estudos demonstram (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992) que a satisfação dos estudantes com o apoio financeiro ao seu percurso acadêmico poderá reduzir as suas preocupações com os aspectos econômicos, sendo-lhes, assim, possível despende mais esforços e energias pessoais nas suas tarefas acadêmicas e intelectuais. Desse modo, o apoio financeiro é importante não apenas porque nivela as oportunidades entre estudantes de elevados e de baixos rendimentos, mas também porque facilita a integração dos estudantes nas esferas acadêmica e social da instituição e potencializa o seu compromisso de permanecer na IES.

Em conclusão, nenhum dos modelos e conceptualizações teóricas encontrados na literatura é, *per se*, capaz de dar conta de todos os fatores que afetam a performance dos estudantes do ES. Porém, essas perspectivas, analisadas em conjunto, fornecem uma visão holística da miríade de fatores que contribuem para que sua experiência acadêmica resulte no sucesso ou fracasso do seu percurso. Além de contribuir para que as IES, por um lado, possam tê-las em conta na elaboração dos seus planos estratégicos e, para que o corpo docente, por outro, deva considerar na relação ensino-aprendizagem que estabelece com os estudantes.

E é no contexto dessa compreensão que se situam as experiências a seguir contextualizadas, nomeadamente no sentido de trazer a autonomia e a gestão partilhada como elementos considerados pertinentes para o requerido sucesso acadêmico de um estudante em processo de formação no ES.

2 RELAÇÃO AUTÔNOMA E EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, a relação educativa no ES e o cuidado no acolhimento e envolvimento dos estudantes universitários no cotidiano escolar ganharam novos contornos, de reconhecimento e estatuto por parte dos órgãos de gestão deste nível de ensino. Essa valorização sobre o envolvimento e integração dos estudantes apresenta-se numa tendência de reconhecimento da importância dessas dimensões de pertença, satisfação e bem-estar para o sucesso acadêmico dos estudantes. A esse propósito se têm divulgado e difundido várias iniciativas para os estudantes promovidas pelos Conselhos Pedagógicos das Universidades. A título de exemplo: os Manuais de Acolhimento e a preparação da semana Calo(i)rosa na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U. Porto), com várias atividades, formais e informais, desde a recepção pelos diversos órgãos de gestão até a realização de um rali paper.

Por sua vez, essas alterações têm permitido introduzir uma mudança na relação educativa no ES, na medida em que se acentua uma maior proximidade e preocupação entre os estudantes e os professores a par do reconhecimento de uma maior autonomia para a escolha dos componentes do curso e pela liberdade que o estudo autônomo promove. Na perspectiva de FREIRE (1997, p. 105-106), “sem autonomia não é possível haver ensino nem aprendizagem, no fundo, o essencial nas relações [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia”.

Pretende-se, nesse sentido, concretizar uma narrativa sustentada sobre a relação docente no ES e no âmbito da orientação de estudantes em formação¹, contemplando questões relacionadas às possibilidades de essa formação desencadear diálogos com o saber-fazer autônomo.

Tem-se um princípio de trabalho com os estudantes e um tipo de orientação que se assenta na autonomia e nas lideranças participadas² que coloca a ênfase no grupo, na possibilidade de formar uma equipe de pensamento que permita a todos os envolvidos serem líderes dos seus (per)curso e interações. Esse enfoque na autonomia e na tomada de decisão que se faz em diálogo entre orientadora e orientandos(as) desenvolve-se na resolução de uma *Relação Autônoma e Educadora*.

No ES, ao desenvolver-se a prática docente numa intencionalidade educativa de princípio ético, relacional, forte e afetivo, expressa-se decerto a valorização de uma racionalidade comunicativa para a compreensão dos saberes e para o desenvolvimento da ciência. Nesse olhar, a relação autônoma e educadora expressa-se com os estudantes universitários a todos os níveis de comunicação

e na construção dos conteúdos, trabalhos e pesquisas. Realiza-se com entusiasmo e no reforço da autonomia necessária às relações comunicacionais e significativas que permitem fluírem os saberes.

Neste artigo, testemunhou-se uma orientação que, ora acompanha, ora perturba os estudantes, e aos quais sempre acrescenta mais dúvidas e inquietudes. Baseia-se no desenvolvimento de uma relação de abertura e confiança recíproca, mas fiel a objetivos críticos num exercício de autonomia, de análise e de curiosidade lúcida. Partiu-se, então, basicamente, para a relação orientadora e orientandas(os), com uma visão partilhada, debatida e de gosto sobre essas questões. Portanto, caminhou-se junto, em cada reunião, como é referido pela estudante³: “A docente distribuiu saber e orientou ansiedades, dúvidas e fez-me ver a luz. Revelou, ao desempenhar o seu papel, a verdadeira capacidade de ser mais professora”.

A experiência do trabalho docente, a pesquisa e a análise passam a ser tarefas de vontade, de querer e de reforço de (outros) saberes desenvolvidos em parcerias que se sintetizam nas palavras do estudante: “Esta relação de abertura e alargamento fascinou-me, porque ensinar e aprender requer interação, pois aprende-se e ensina-se na interação”. Desse ponto de vista, é uma tarefa exigente que reivindica uma nova relação com o conhecimento, pressupondo o desejo de compreender e desenvolver o conhecimento em reciprocidade. Aliás, como afirmam, inicia-se, uma “Relação Educadora”, que se pode perceber como uma relação de curiosidade e afeto, desenvolvendo-se numa corresponsabilização relacional vivida (sentida) numa implicação comunicativa e emancipatória.

Assume-se discutir no contexto universitário o lugar das realizações (o afeto) no encontro e não no desencontro com o(a) professor/a. O que permite afirmar que o sucesso no ES também pode ser analisado como lugar de relações de gosto realizadas com pessoas e saberes.

Obviamente que pode parecer “um olhar de algodão doce” (KAUFMANN, 2005, p. 9), talvez até, a doce utopia das relações humanas (eticamente humanizadas). Não obstante, pode ainda ser desafiante na medida em que questiona um saber fazer com entusiasmo. Se for considerada a perspectiva de Fromm (1999, p. 37-38), ao analisar as sociedades contemporâneas, compreende-se a falta de alternativas que os modelos capitalistas e burocráticos aplicados às sociedades oferecem. Sugere, então, o autor, que se estudem novos modelos de reconstrução social para que a imaginação visualize outras alternativas. Com esses pressupostos, analisa os “dois modos básicos de estar no mundo: o modo ter e o modo ser”. E através dessa perspectiva revisita alguns ‘lugares comuns’ e dá uma nova visão estimulante apresentando novos caminhos para a humanidade. E sobre o aprender, diz que:

Os estudantes que se incluem no modo ter de existência ouvem uma lição, escutando as palavras e entendendo a sua estrutura lógica e o seu significado e, o melhor que podem, registram cada frase nos cadernos de apontamentos, para mais tarde poderem memorizar as notas que tomaram e passar no exame. Mas o conteúdo não passou a fazer parte do seu sistema individual de pensamento enriquecendo-o e ampliando-o (FROMM, 1999, p. 37).

Esse modo clássico de ensino-aprendizagem, baseado na transferência e memorização da informação, permanece muito enraizado na atual sociedade de consumo imediato, e comumente os estudantes universitários mantêm-se nesse paradigma de aprendizagem que lhes permite decerto e em segurança atingir os resultados esperados.

Por sua vez, o autor relembra outros modos de aprender que se baseiam e apelam ao envolvimento e à autonomia dos estudantes, salientando um modo de relacionamento:

Com o mundo através de ser. Para começar, não assistem a nenhuma das aulas, nem mesmo à primeira aula de curso, fazendo *tábulae rasae* [...] preocupam-se com o assunto porque é algo que os interessa [...] recebem e respondem de um modo ativo e criador. No seu espírito surgem novas questões, novas ideias, novas perspectivas. A sua forma de ouvir é um processo vivo. [...] Cada estudante foi afetado e sofreu uma modificação: cada um deles fica diferente após a lição (FROMM, p. 38).

Baseada na autoria e criatividade dos estudantes essa aprendizagem pressupõe um desenvolvimento de saber argumentativo e um outro desafio relacional entre docente e estudantes. Sustenta-se num diálogo de confiança e reciprocidade de saberes diferentes e partilhados que definem uma relação educadora autônoma.

A relação numa dimensão afetiva

Ao refletir-se desse modo o saber fazer docente no ES e ao questionarem-se modos de relação entre professores e estudantes universitários, apresenta-se a dimensão afetiva com uma nova centralidade, que se manifesta na proximidade e no envolvimento que os estudantes atingem. O que, do nosso ponto de vista, pode ser promotor do sucesso educativo no ES.

Da narrativa vivenciada em experiências de orientação tutorial no ES, tende-se a valorizar a autonomia enquanto dimensão estruturante de uma relação educadora que se quer significativa porque favorece a confiança autônoma. Segundo palavras dos estudantes:

Porque lançou sempre a âncora na hora certa, renovando a confiança e impulsionando a tomar opções. Acima de tudo, porque levou a percorrer autonomamente o meu caminho, não deixando, porém, de estar lá quando necessário [...].

Todavia e no que concerne ao conceito de *aprender*, assumi-se essas perspectivas com intencionalidade educativa, por isso, os estudantes são estimulados a viver processos ativos e criativos, testemunhando uma vivência não asséptica, outrossim de prazer compartilhado. Trata-se de desenvolver um processo vivo e criador que não prescinde, como nos diz uma estudante de graduação, “dos desafios propostos, da preocupação, da dedicação e da provocação da professora”.

O trabalho de docência, de pesquisa e de análise, assim desenvolvido, reforçando a ideia da ousadia, estrutura-se em uma abordagem difícil. Por conseguinte, apresentam-se algumas considerações finais sobre essas experiências formativas no ES.

A esse propósito, Freire (1994, p. 207) afirmava que o incentivo aos orientandos(as) consistia “em ousar pensar com independência, isto é, com autonomia, acompanhando-os(as) nas suas escolhas” e ressaltava que o trabalho acadêmico ou uma dissertação podia “[...] valer mais pelo que demonstra de curiosidade, de risco, de aventura do espírito por parte do seu autor(a), do que outra ‘bem-comportada’ que revele medo do risco e da ousadia” (ibidem, p. 209). De fato, a experiência vem revelando e confirmando esses aspetos. Os trabalhos têm valido mais pela ousadia, pelo deixar falar o sentimento, o afeto, a emoção que transporta a paixão e que incita a prosseguir, mesmo que, por vezes, isso exija o impensável e a assunção de uma coragem em desuso nos nossos tempos. Mas vale pelas palavras e pelos gestos dos estudantes universitários que falam “do abraço, das cores quentes e do tocar do dedo” e “agradecem os saberes construídos” e “a disponibilidade, o apoio e o incentivo”. Segue-se por isso, um trabalho com e para os estudantes numa relação de orientação que se baseia numa racionalidade de emoção fiel a objetivos críticos e rigorosos construídos num exercício constante de saberes que se querem éticos e compreensivos. Desse ponto de vista, o sucesso educativo no ES resolve-se na realização de um trabalho mediado e intencionalizado entre professores e estudantes.

3 UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO PARTILHADA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Tratar da autonomia e do sucesso acadêmico do estudante do ES, no contexto da perspectiva que se encontra na base deste estudo, aponta para o reconheci-

mento da mediação didática como função que dá o tom ao trabalho docente. Conforme Pimenta (2005) isso se estabelece em termos da compreensão da docência como profissão de relações que exige uma formação que possibilite construir saberes-fazer docentes a partir de necessidades e desafios que o ensino como prática social coloca no cotidiano.

Tal compreensão vai ao encontro da concepção de professor defendida por Roldão (2005, p. 117), referente ao entendimento do profissional docente como “responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva”. Ou seja, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 35), trata-se de “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Esse entendimento, embora referendado como essencial no processo formativo e na prática pedagógica docente efetiva, por meio de pesquisas, ainda é pouco reconhecido pelos estudantes em formação – principalmente pelo caráter departamental de organização dos cursos das Licenciaturas Diversas⁴, nomeadamente na separação de disciplinas específicas e disciplinas didático-pedagógicas. Situação observada ao longo de anos de atuação em cursos de formação de professores, através de depoimentos e comportamentos de estudantes diante da complexidade da profissionalidade docente.

Esse fato foi também observado em investigações desenvolvidas no âmbito da docência universitária, de acordo com Leite e Ramos (2012), no que diz respeito ao reconhecimento da pertinência e necessidade de formação didático-pedagógica para atuação docente no ES.

A formação inicial de professores vem, então, sendo objeto de atenção no que diz respeito a uma revisão de princípios que demande uma nova estrutura curricular. E as Licenciaturas Diversas no Brasil vêm passando por um processo de reestruturação, de acordo com diretrizes oriundas do Conselho Nacional de Educação explicitadas na Resolução 12/2008 (UFPE/CCEPE, 2008). O objetivo é formar um profissional docente identificado com a função de ensino, tendo em conta o princípio da indissociabilidade teoria-prática, da aproximação formação-campo profissional e da problematização dos saberes docentes. E a exigência se traduz na alteração substancial na oferta dos Componentes Curriculares da Formação Pedagógica Geral e dos Componentes das Práticas Pedagógica e Docente – situando a formação inicial como parte integrante do desenvolvimento profissional docente.

Considerando-se a disciplina Didática como componente curricular do bloco das Práticas Pedagógicas e

Docente, com caráter mediador que possibilita um diálogo entre os conteúdos específicos e a Formação Pedagógica Geral, a experiência ora socializada trata de uma proposta implementada nesse sentido. Qual seja: contribuir no processo de construção da profissionalidade docente junto com estudantes das Licenciaturas Diversas em processo de formação inicial para situar o desafio de gestão partilhada da organização do trabalho pedagógico docente. Principalmente no que diz respeito a eleger a própria formação objeto de investigação e intervenção, por meio da assunção da responsabilidade e corresponsabilidade no processo de (re)construção coletiva na condução das atividades de um componente curricular.

Essa proposta vem sendo desenvolvida desde o segundo semestre de 2008, no contexto da disciplina Didática, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E, no caso da experiência em tela, em turmas que congregam estudantes de Licenciatura em Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Expressão Gráfica, Filosofia, Geografia, Física, História, Letras, Matemática, Música e Química.

A disciplina é ofertada numa Unidade de Ensino distinta da utilizada pelo curso de origem, física e administrativamente, fato que exige enfrentar o desafio de superar a dicotomia disciplinas de conteúdo específico-disciplinas didático-pedagógicas. O contexto traduz-se em superação da visão comeniana de tratado da arte universal de ensinar tudo a todos e esforço de possibilitar o desenvolvimento da compreensão da formação de professores no âmbito da perspectiva da Didática como Construção. Nomeadamente no sentido atribuído por Cunha (2006) de rejeitar marcos definidores estáticos de fazeres didáticos, mas reconhecer referentes fundamentados epistemologicamente.

Esse fato vem exigindo um investimento na criação de novas aprendizagens, para oportunizar uma compreensão da complexidade da construção da profissionalidade docente – entre outros, necessitando superar (pre)conceitos relacionados à figura do profissional docente, no sentido, tanto de reconhecimento deste como pessoa/profissional quanto, conforme Gauthier et al. (1998), de compreender a profissão docente como um ofício feito de saberes.

Nessa perspectiva, tendo em conta a complexidade da construção das identidades (FERREIRA, 2011) e da profissionalidade docente (RAMOS, 2010), vêm sendo desenvolvidas ações que têm possibilitado ao estudante em formação uma reflexão mais sistemática sobre a profissão docente.

Para tanto, a proposta metodológica da disciplina Didática direciona-se para o diálogo permanente com os sujeitos acerca dos seus saberes-fazer, mediante a

reflexão sistematizada e interdisciplinar entre os saberes e a literatura proposta. E algumas contribuições têm sido identificadas:

- no processo de construção da profissionalidade docente dos estudantes envolvidos, no âmbito da superação de (pre)conceitos sobre a visão clássica da profissão docente;
- na sistematização de elementos alternativos para criação de novas aprendizagens no processo de construção da profissionalidade docente nas Licenciaturas Diversas;
- na identificação de elementos para subsidiar processos avaliativos dos cursos de Licenciatura em processo de reestruturação.

Contribuições estas que dizem respeito ao trabalho desenvolvido de organização coletiva da disciplina, tendo como ponto de partida o delineamento do contrato didático, por meio da apresentação e submissão à avaliação do grupo de uma proposta de condução da disciplina, e como recurso básico a avaliação contínua do contrato estabelecido.

Tal perspectiva tem em conta a compreensão de profissionalidade docente como um movimento relacional processo-produto (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004) e a importância do saber experiencial na formação docente. E é essa compreensão que possibilita visualizar a gestão partilhada como elemento de desenvolvimento da autonomia, em razão da responsabilidade e corresponsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem, e reconhecer o seu lugar de pertinência para o sucesso acadêmico do estudante do ensino superior.

4 EM JEITO DE CONCLUSÃO

A contextualização das experiências aqui consideradas ratifica que uma visão holística, da miríade de fatores que intervêm na experiência acadêmica dos estudantes, possibilita elaborar planos estratégicos que contribuam para o desenvolvimento da autonomia na perspectiva de sucesso acadêmico nesse nível de ensino. Considerando-se, para tal, que nenhum dos modelos e conceptualizações teóricos encontrados na literatura é, *per se*, capaz de dar conta de todos os fatores que afetam a performance dos estudantes do ensino superior.

Nesse quadro, a relação educativa, professor(a)-estudantes ou orientador(a)-orientandos(as), numa visão que se quer formativa e partilhada, exige uma moldura teórica heurística e de fundamentos imaginários, como refere Freire (1997), de ensinante e aprendente. Nomeadamente, nos casos considerados, apontando para a urgência de pensar e refletir sobre saberes e fazeres docentes na perspectiva de uma política de vida autônoma, indispensável em qualquer espaço educativo.

E tendo como horizonte contribuir na reflexão sobre a complexidade de se pensar o sucesso acadêmico do estudante em formação, ao indiciar possibilidades de participação ativa na gestão da aula e alternativas de intervenção formativa.

REFERÊNCIAS

- ALFRED, Richard et al. **Making community colleges more effective: leading through student success**. New York: Community College Consortium/Ford Foundation, 2007.
- ASTIN, Alexander. **Preventing students from dropping out**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Nashville, v. 25, n. 4, p. 297-808, July 1984.
- ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, Nashville, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1999.
- BEAN, John. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, London, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00976194>
- BERGER, Joseph; BRAXTON, John. Revising Tinto's internaccionalist theory of student departure through theory elaboration: examining the role of organizational attributes in the persistence process. **Research in Higher Education**, London, v. 39, n. 2, p. 103-119, 1998. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- BRAXTON, John; VESPER, Nick; HOSSLER, Don. Expectations for college and student persistence. **Research in Higher Education**, London, v. 36, n. 5, p. 595-611, 1995. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02208833>
- CABRERA, Alberto; NORA, Amaury; CASTANEDA, Maria. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, London, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00973759>
- CHENG, David. Assessing student collegiate experience: where do we begin? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 26, n. 6, jun. 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 4, n. 1, p. 67-84, 2006.
- EATON, Shevawn; BEAN, John. An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. **Research in Higher Education**, London, v. 36, n. 6, p. 617-645, 1995. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02208248>
- FERREIRA, Márcia. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, nº 1, p. 106-113, jan./abr. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- FROMM, Eric. **Ter ou ser?** Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- HUNTER, Mary. Fostering student learning and success through first-year programs. **Peer Review**, Columbia, v. 8, n. 3, p. 4-7, 2006.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- KUH, George; LOVE, Patrick. A cultural perspective on student departure. In: BRAXTON, John (E.). **Reworking the Student Departure Puzzle.** Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press, 2000. p. 196-212.
- KUH, George et al. **What matters to student success: a review of the literature.** Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative (NPEC), 2006.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012.
- MILLS, Christina et al. Factors associated with the academic success of first year Health Science students. **Adv. In Health Sci. Educ.**, London, v. 14, p. 205-217, 2009. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-008-9103-9>
- MURTAUGH, Paul; BURNS, Leslie; SCHUSTER, Jill. Predicting the retention of university students. **Research in Higher Education**, v. 40, n. 3, p. 355-371, 1999. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1018755201899>
- NAVARRO, Mercedes; IGLESIAS, Marta; TORRES, Pilar. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540510617454>
- OCDE. **Education at a Glance 2010: OECD Indicators, 2010.** Disponível em: <http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- PIMENTA, Selma. **O estágio na formação de professores.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMALHO, Betania; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RAMOS, Kátia. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática.** Porto: U. Porto Editorial, 2010.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 108-126, 2005.
- SPADY, William. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02282469>
- SWAIL, Watson; REDD, Kenneth; PERNA, Laura. Retaining minority students in higher education. A framework for success. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, v. 30, n. 2, 2003.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TERENZINI, Patrick; PASCARELLA, Ernest. Towards the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. **Research in Higher Education**, London, v. 12, n. 3, p. 271-282, 1980. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00976097>
- TERENZINI, Patrick; REASON, Robert. Toward a more comprehensive understanding of college effects on student learning. In: Consortium of Higher Education Researchers, Oslo, Noruega, 2010. Disponível em: <<http://www.uv.uio.no/english/research/100303TerenziniandReason.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2010.
- TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, London, v. 45, n.1, p. 89-125, 1975. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>
- UFPE/CCEPE. Resolução nº 12/2008. **Boletim Oficial**, Recife, v. 45, p. 1-7, 2008.

NOTAS

- ¹ Uma narrativa da experiência da autora de 13 anos de serviço docente e de trabalho numa unidade curricular intitulada Comunicação e Relação Humana, oferecida na FPCE para estudantes de licenciatura e de mestrado em Ciências da Educação; na Formação Contínua de Professores; e nos mestrados em Saúde, Ciências de Enfermagem, Astronomia e Ciências da Nutrição da U. Porto.
- ² Este conceito pretende elucidar a diversidade de experiências vivenciadas na orientação e tutoria de grupos de estudantes, de modo a discutir a relação docente e, mais concretamente, a especificidade, a singularidade da experiência narrativa e relacional da autora através do *feedback* e a interação que se vai obtendo com os estudantes e que se trouxe, em parte, para este texto.
- ³ Ao longo do texto, foram citados excertos e testemunhos dos estudantes de graduação e pós-graduação obtidos através de narrativas e relatos de aprendizagem, dos relatórios e avaliações dos cursos e dos conteúdos programáticos, bem como dos inquéritos de satisfação e avaliação da professora. Decidiu-se pela utilização livre dos testemunhos e por não os codificar ou identificar.
- ⁴ Os Cursos de Licenciaturas Diversas referem-se aos cursos de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento.

Artigo recebido em fevereiro 2014.
Aprovado em março 2015.