

A prática profissional e o desempenho docente

André Luís Wagner[1]
Universidade de Caxias do Sul – UCS
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: A formação docente, em qualquer nível de ensino, deve estar pautada na busca de capacitação, na reflexão sobre a concepção de educação e de seu papel na sociedade, ao mesmo tempo em que contemple o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como parte integrante desta formação. Temos observado que o professor que também atua como profissional da área em que leciona alcança algum diferencial no seu desempenho docente. Diferencia-se daqueles que nunca tiveram práticas profissionais além das docentes (neste caso no ensino superior), em que sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências não ultrapassam a vivência que tiveram enquanto alunos. Este trabalho busca refletir em qual dos dois polos reside o elemento necessário para a atuação dos docentes do ensino superior: prática? Ou teoria? O debate é antigo e amplo. A prática e a teoria irmanam-se em importância no processo de formação docente.

Palavras-chave: Prática docente; ensino superior; professor artista.

Abstract: Teacher graduating at any level of education must be regulated in the search of capacity, reflecting on the concept of education and its role in society, at the same time contemplate the scientific knowledge, the pedagogical knowledge and the political social knowledge as part of this formation. It has been observed that the teacher who also works as a professional in the area reaches some differential in their teaching performance. It differs from those who have never had professional practices beyond the teaching (in this case higher education), where their career is based on models of teachers they had at school and the experiences they had while students. This work aims to reflect which of the two poles is the necessary element to the performance of teachers in high education: practice? Or theory? The debate is old and broad. The practice and the theory are equal important in the teacher training process.

Keywords: Teaching practice; higher education; teacher artist.

Muitos estudos têm buscado analisar o bom desempenho docente como resultado de uma atuação profissional bem sucedida, ou seja, um indivíduo que atua com reflexão e autonomia em sua profissão poderá tornar-se um professor com características diferenciadas de colegas que atuam apenas em sala de aula.

A docência no ensino superior tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento; entretanto, alguns desses jamais tiveram qualquer contato com estudo de didática pedagógica, isso porque as instituições de ensino

[1] Pós-graduado em Metodologia do Ensino na Educação Superior, Graduado em Gestão Publica/UCS, Graduando em Direito/UCS. Vice-Diretor Executivo da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

superior têm privilegiado a experiência profissional do docente na sua área de formação, contribuindo desta maneira para a desvalorização da capacitação pedagógica. São profissionais que se apresentam na sociedade, por exemplo, como advogados renomados e respeitados na seara forense, decidindo e atuando na docência paralelamente a sua função de profissionais liberais. (MENEZES, 2013).

Veja como Cunha[2] descreve esta situação:

> Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, "um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões", como caracteriza Lucarelli (2000, p.23). (CUNHA, 2004, p.525).

Ainda segundo Menezes (2013), esses profissionais que atuam na docência destacam-se pela grande contribuição de experiências vivenciadas em sua área de atuação, uma vez que conseguem atrair a atenção dos alunos com os desafios e as exigências do verdadeiro mercado de trabalho. Transportam, portanto, a realidade para a sala de aula, contribuindo significativamente na formação acadêmica.

É desta forma que Cunha e Leite definem o perfil do docente em ensino superior:

> O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos "importantes" em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional. (1996, p. 86).

[2] Maria Isabel da Cunha é Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, RS, Brasil. Texto originalmente apresentado no III Simpósio Internacional de Educação Superior, promovido pela RIES em julho de 2004.

Por outro lado, a realidade revela que muitos destes profissionais detêm formação pedagógica insipiente.

A formação de professores para o ensino superior é um processo complexo, pois neste estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação, quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático que possibilite a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos e devem ser considerados a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva na busca de autoformação, a valorização de saberes e práticas docentes, assim como o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação docente (HAGE[3], 2011).

Sobre esta realidade, Cunha e Leite trazem:

> [...] os professores ligados a profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), porque não são eles que os projetam valorativamente. Também, não são os que mais se envolvem com a pesquisa, apesar de estarem sempre atentos a seus resultados e ao conhecimento de última geração. A extensão está presente como um meio de aprendizagem na forma de assistência, cumprindo mais a lógica da prestação de serviços do que de compromisso político-social. (1996, p. 87).

Portanto, a formação do docente do ensino superior requer múltiplas competências, dentre elas a capacidade de relacionar a prática, adquirida quase sempre através da experiência profissional, com as teorias ligadas à pesquisa e à produção dos saberes.

É isso que pontua Tardif quando trata da "epistemologia da prática profissional"[4], que considera o cerne do movimento de profissionalização da atividade docente:

> A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização [...] Lembremos aqui as principais características do conhecimento profissional, tais como se acham expressas, nos últimos vinte anos, na literatura sobre

[3] Maria do Socorro C. Hage, Doutora em Educação e Currículo (PUC/SP). Pedagoga e Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém do Pará, Brasil.

[4] Maurice Tardif (2002, p. 255) propõe uma definição para a epistemologia da prática profissional: "chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas".

> profissões (Bourdoncle, 1994; Tardif & Gauthier, 1999): 1. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. 2. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. [...] 3. Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas "puras", os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como, por exemplo, construir uma ponte [...] 7. Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios [...]. (2002, p.247-248).

Indo ao encontro de Tardif, consideramos fundamental para a formação dos docentes, em qualquer nível de ensino, a busca pela capacitação, a reflexão sobre a concepção de educação e de seu papel na sociedade, ao mesmo tempo em que contemple o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social, como parte integrante desta formação.

Portanto, o objeto de nossa reflexão considera a necessidade de formação didática como um ponto já superado e condicionante ao exercício da docência. Minha inquietação reside nos aspectos que diferenciam os profissionais que atuam na mesma área em que são professores, dos que são apenas docentes.

Menezes (2013), ao citar Behrens (2003, p. 61), neste sentido, indaga: tal realidade coloca para as instituições de ensino superior a seguinte questão: "para atuar no ensino superior, a opção deve ser pelo professor profissional ou pelo profissional professor?".

O professor profissional ou o profissional professor?

Não se faz necessária uma busca exaustiva na literatura da área para se verificar que esse impasse está presente em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) e em diversos cursos oferecidos por estas instituições.

Para exemplificar, traremos três trabalhos, de diferentes áreas do conhecimento, que expõem as inquietudes de profissionais e docentes sobre esta questão. O primeiro é uma monografia apresentada por Reginaldo Ghilardi, para

conclusão do Curso de Bacharelado em Educação Física, na Universidade São Judas Tadeu/SP, intitulada “Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática”. O segundo é um estudo sobre a relação entre a teoria e a prática no Curso de Graduação em Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado pelos alunos Carolina de Souza e José Fernando Lobato, cujo título é “A Relação Teoria e Prática no Ensino Superior” e o terceiro é o artigo “Sobre Limites e Possibilidades da Docência no Curso de Bacharelado em Direito”, de autoria de Marta Cilene de Sousa, apresentado na 5ª Mostra Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba/SP.

Ghilardi (1998) propõe discutir a relação teoria e prática na formação profissional em Educação Física, buscando esclarecer qual o conjunto de conhecimento que é de competência do profissional de Educação Física dominar e propondo uma avaliação nos programas de disciplinas do Curso.

Também discute as diferenças entre os Cursos de Licenciatura em Educação Física, que, segundo o autor, “sempre teve formação mais voltada à tecnicidade da atividade motora e à aprendizagem de habilidades esportivas específicas, resultando em profissionais descomprometidos com o processo educacional, ou seja, pseudo-educadores”, do Curso de Bacharelado em Educação Física, criado posteriormente, traçando um “novo perfil profissional para atuar em qualquer segmento que não seja o ensino formal.”.

Souza e Lobato (2008) fazem uma pesquisa sobre a relação teoria e prática no Curso de Graduação em Agronomia da UFRGS, onde foram entrevistados alunos que estão nos semestres finais do curso. Como resultados, temos:

> a) a totalidade dos alunos relatou que os conteúdos das aulas práticas (através de viagens de estudos e viagens técnicas a campo) contemplam os estudados nas disciplinas teóricas, reforçando a importância da prática para a compreensão dos conteúdos teóricos; b) quando questionados sobre a aprendizagem durante a aula teórica, 33,3% dos alunos disseram que depende do aluno e que precisam estudar mais fora da sala de aula. Para outros 33,3% dos entrevistados, as aulas teóricas são importantes para obter conceitos e conciliá-los com as aulas práticas; c) quando questionados sobre o processo de ensino dos professores, se estes conseguiam relacionar e problematizar os conteúdos estudados na sala de aula com as aulas práticas, a totalidade dos entrevistados responderam que sim, pois o curso tem um quadro de professores altamente qualificados.

E por último recorro aos escritos de Sousa (2007), cujo estudo tem como objetivo explorar aspectos da docência de professores do Curso de Bacharelado em Direito que revelem inovação neste ensino, com vistas à superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico. Para a pesquisa, foram selecionados três professores de uma Instituição de Ensino Superior que atuam somente no Curso de Direito, têm no mínimo quatro anos de experiência docente no nível superior na Instituição, são Mestres em Direito ou áreas afins, lecionam disciplinas básicas do curso e que aceitaram participar da pesquisa. Na entrevista com os professores, buscamos aspectos referentes à concepção, ao desenvolvimento e à organização do ensino no curso de bacharelado em Direito e o perfil do profissional deste curso. Após esta análise, foram encontrados resultados que nos permitem fazer algumas interferências sobre a docência no curso de bacharelado em Direito. Nesse sentido, podemos dizer que, apesar da literatura da área nos mostrar que o ensino jurídico é fundamentado pelo pensamento epistemológico positivista e marcado pela racionalidade técnica, distanciando-se das concepções de ensino crítico-reflexivo apontadas como as mais adequadas à formação destes professores, nosso estudo revela que os docentes investigados buscam se diferenciar, em vários momentos, deste modelo de ensino. Os professores A, B e C fazem ricos relatos sobre as angústias que vivenciam cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que estes buscam uma diferenciação do ensino jurídico rígido, técnico e positivista, apesar das dificuldades inerentes ao curso, principalmente no que se refere aos professores B e C. Demonstram diversificação das estratégias de ensino, compreensão das diversas questões relacionadas à docência, buscando indícios de inovações no seu fazer docente.

Ao citar Martins (2005)[5], a autora conclui que:

> As diretrizes positivistas encontradas no ensino de Direito e polarizadas nas doutrinas, nas normas, nas leis, nos programas e nos currículos acadêmicos, refletem na maneira em que são conduzidos os conteúdos, atividades e práticas pedagógicas. Essa rigidez e esse conservadorismo apresentados pelos cursos jurídicos e coordenados pela resistência dos alunos, professores e teóricos em libertarem-se do modelo tradicionalista, constituem-se nos

[5] MARTINS, Floricea de Pinna. O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/21/16/2116/>. Acesso em: 19 nov. 2007.

> maiores entraves para a mudança de postura e quebra de paradigmas na formação do bacharel em Direito [...] Apesar dos cursos de Direito no Brasil estarem alicerçados na concepção cientificista, vêm sofrendo, recentemente, alteração nas suas bases epistemológicas, através das intervenções dos movimentos críticos (p. 11-12). [...] Assim, a relevância deste estudo encontra-se na perspectiva de mostrar as várias possibilidades de superação que já estão em curso na docência no curso de bacharelado em Direito, que podem vir a gerar mudanças qualitativas no ensino jurídico. (MARTINS apud SOUZA, 2007).

Vemos que os três casos refletem a inquietação quanto à formação do docente do Ensino Superior e dos profissionais das respectivas áreas, os bacharéis e os licenciados, a dicotomia entre dois polos, teoria e prática, o professor profissional e o profissional professor.

Estas reflexões ratificam minhas observações em relação à prática docente, pois há muito tempo venho observando meus professores e seus processos pedagógicos buscando relacioná-los com suas práticas.

Lembro de alguns dos educadores que passaram por minha vida. Digo alguns, porque infelizmente nem todos tiveram papel tão marcante na minha trajetória escolar.

Já se passaram quase trinta anos que ingressei no Ensino Médio. Depois disso, frequentei dois cursos de graduação, um na área de Informática e outro na de *Gestão Pública*, concluído em 2008. Hoje frequento o Curso de *Direito*, cuja conclusão será a realização de um sonho muito antigo. Também neste momento concluo uma pós-graduação *lato sensu* em *Metodologia do Ensino na Educação Superior*, que representa para mim o início de uma nova trajetória profissional; seguirei estudando até alcançar meu principal objetivo: tornar-me um professor universitário.

Acredito que minha trajetória como estudante, aliada à minha caminhada profissional, na qual atualmente ocupo o cargo de vice-diretor em uma escola de artes que sedia quatro cursos de licenciatura nesta área, possam me auxiliar na análise a que me proponho. Também esta é a justificativa para focar, neste momento, nos professores universitários, aqueles que ainda me encantam com seu desempenho, não só pelo domínio dos conteúdos que lecionam, mas também por possuírem uma qualidade sobre a qual pretendo refletir. Posso dizer que estes me servem de inspiração.

O ensino superior passa inevitavelmente pela necessidade de rever alguns paradigmas e o principal deles propõe a reflexão sobre o papel do professor universitário não apenas diante de seus alunos, mas também da sociedade e do mundo em que vivemos. Neste sentido, trago as palavras de Nogueira ao dizer que

> [...] no ensino superior, o processo ensino aprendizagem é grandemente facilitado se o professor tem em mente que deve favorecer o pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os problemas da nova realidade, que ele e seus alunos são parceiros no desafio de realizar, a cada dia, a universidade como instituição social. Isso significa que o papel da universidade não se esgota na aula, na disciplina ou no curso que estamos lecionando, mas sim quando esse saber retorna à comunidade em forma de atuação profissional ética e competente, por meio da criação de novos saberes e soluções para os problemas que assolam a vida em sociedade e a sobrevivência do planeta como um todo. (2009, p.77-78).

Esses novos paradigmas que o ensino superior tem enfrentado passam obrigatoriamente pela formação do professor, especialmente o de graduação e pós-graduação, que deixa de ser a figura central do ensino-aprendizagem e dá lugar ao aluno, que se torna o ator principal, o protagonista no processo, principalmente no final do século XX e início do XXI.

Nesse sentido, percebem-se algumas lacunas na atuação dos professores, relacionadas à dificuldade de conectar a teoria e a prática, bem como ao pouco conhecimento dos processos atinentes à área da educação. No trabalho em questão, vou propor uma reflexão sobre a importância do diálogo constante entre a teoria e a prática, buscando reforçar a ideia de o docente ter a prática profissional na área em que desempenha sua atividade de professor.

Até agora vimos que o professor do ensino superior tem um papel diferenciado, que vai muito além do domínio de conteúdos. Dele depende a formação de profissionais que irão atuar no mercado de trabalho e devem corresponder às necessidades e expectativas deste mercado.

Mas qual é ou quais são as competências necessárias para um professor universitário?

De acordo com Vasconcelos (2002, p.92), além da formação técnico-científica para ter domínio do conteúdo a ser ministrado, da formação política para reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, da formação pedagógica,

edificada no fazer cotidiano da profissão docente, é fundamental que esse professor tenha formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão se formando.

Não há nenhuma necessidade de se fazer qualquer juízo de valor sobre qual destas competências é mais ou menos relevante, até mesmo porque, segundo o autor, para que um docente torne-se completo em sua função, este deve buscar a todas as quatro.

Tenho observado que o professor que também atua como profissional da área em que leciona alcança algum diferencial no seu desempenho docente. Diferencia-se daqueles que nunca tiveram práticas profissionais além das docentes (neste caso no ensino superior), em que sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências não ultrapassam a vivência que tiveram enquanto alunos.

Neste sentido, Behrens (2002) contextualiza a importância da relação entre a teoria e a prática, mostrando-se como diferencial capaz de conduzir, dialogicamente, a própria relação rumo a uma nova *práxis* e o exercício da docência apreendido como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática. O autor destaca os riscos que podem ocorrer na formação do aluno, pois, segundo ele,

> Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação. (BEHRENS, 2002, p. 60).

Assim como Behrens (2002), Suhr ratifica a necessidade de o professor relacionar teoria e prática. Traz uma importante reflexão:

> [...] a ação humana é sempre precedida por uma antecipação mental do que se pretende realizar, o que demonstra a importância da teoria, embora muitas vezes isso passe despercebido pela maioria das pessoas. [...] Por outro lado, uma teoria distanciada da prática não contribui para uma ação educativa consciente, orientada a uma finalidade clara [...] A prática é o elemento central da construção do novo saber, pois é dela que parte a problematização que nos leva à busca de novos saberes, que precisa partir da teoria. Esta segunda tem o objetivo de ajudar a compreender a prática e apontar formas de enfrentamento para os problemas que dela surgem. Ambas (prática e teoria)

> são elementos constituintes do mesmo processo, não podendo ser separadas. (2011, p. 49-50).

Ao defender a prática como fator que qualifica o desempenho docente, é importante salientar que esta prática deve estar alicerçada numa relação fundada com a ciência, o que garante uma amplitude na ação em sala de aula. A prática sozinha não é suficiente, assim como a teoria sem a prática é desvinculada da realidade.

Ao citar Moraes (2009)[6], Suhr faz um alerta sobre a relação necessária entre a teoria e a prática:

> Moraes (2009) reafirma a preocupação com o risco do empobrecimento da atividade cognitiva (teoria) na educação e reforça a ideia de que só a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para a construção de uma práxis que não seja alienada, e sim transformadora. A autora quer dizer que somente a prática iluminada pela teoria (práxis) é que garante uma ação pedagógica mais consciente, crítica e não alienada e alienadora. [...] A prática é a fonte da teoria, mas é só a teoria que permite a compreensão ampliada – e não imediatista – do real, associada a uma intensa renovação pedagógica. (MORAES, 2009, apud SUHR, 2011, p. 193-194).

É deste ponto que nasce minha necessidade de fazer uma reflexão sobre qual é a importância da prática profissional para o desempenho do docente no ensino superior.

O contexto do professor-artista

Como relatado anteriormente, trabalho em uma escola de artes e essa é uma das áreas em que podemos perceber muitas discussões sobre a questão do professor que traz para dentro da sala de aula sua prática e produção artística: o professor-artista.

Nesta área específica, é bem evidente que o docente da área das artes necessita ter uma prática (uma produção artística na área em que atua como docente) como fator determinante para seu desempenho em sala de aula.

[6] MORAES, M.C.M. (Org). Indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. In: ALMEIDA M.L.P.; MENDES, V.H. Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.21-54.

De acordo com Dal Bello[7] (2013), os professores de artes, especialmente os de teatro, consideram que seu "estado de presença docente"[8] é um importante atributo utilizado em suas práticas docentes. Segundo a autora,

> Os professores consideram que seu "estado de presença" é um atributo utilizado em suas práticas docentes. A forma de condução da aula – que resulta na seriedade e respeito que os alunos demonstram pelas atividades propostas – parecem estar relacionados ao "estado de presença" dos professores. [...] Os professores referem que a sua presença artística é um recurso acionado por eles quando realizam a atividade docente, pois consideram que tal recurso está incorporado ao seu fazer, seja ele docente ou artístico [...]. (DAL BELLO, 2013, p. 139).

Parece claro que o estado de presença está vinculado ao desempenho artístico do professor/ator. Aqui vemos como o professor de artes (teatro) traz para dentro da sala de aula sua experiência como ator, sua *performance*.

Da mesma forma, podemos trazer para as outras áreas das artes este mesmo conceito. Por exemplo, já imaginou um professor de instrumento musical que não tenha uma *performance* no seu instrumento? Ou um professor de Artes Visuais sem uma constante produção artística?

Recorro aos escritos de Manoela Afonso[9] (2014), no seu artigo "O lugar da arte na escola", que nos convida também a refletir sobre a influência da prática artística no desempenho docente. A autora instiga a pensarmos em competências e saberes. Abre questões interessantes a serem discutidas e refletidas pelos professores mediante suas salas de aula. Ela questiona:

> [...] Como professores e professoras de artes têm refletido sobre suas práticas? Que competências têm construído? Como buscam aprimorar seus conhecimentos, habilidades e atitudes referentes à docência no campo das artes? O espaço para a construção de competências ligadas ao ofício da docência em artes pode se dar também no trânsito entre prática docente e prática artística. A prática artística pode ser um lugar para a criação de metodologias, para a inter-relação de prática e teoria, e para a reflexão sobre saberes construídos e processos de aprendizagem que são exclusivos do fazer artístico, e que podem auxiliar a prática docente. (AFONSO, 2014, p. 7).

[7] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Psicopedagoga.
[8] Runtz-Christan diz que a presença docente não é sedução, também não é simples gesticulação para chamar atenção. Não é nem facilidade, nem demagogia. Segundo a autora, [...]é uma forma de exigência essencial na transmissão própria dos conteúdos de saberes. (RUNTZ-CHRISTAN (2011) apud DAL BELLO (2013).
[9] Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiânia e Doutoranda pela Camberwell College of Arts/University of the Arts London.

A autora considera que a prática artística pode se constituir como um espaço de autonomia, criação de sentido e reflexão, e ainda acrescenta mais um tipo de prática reflexiva aos três anteriormente citados por Perrenoud (2002)[10]: é a prática reflexiva que se dá pela ação artística.

Segue indagando: como professores de artes podem se beneficiar dos processos reflexivos inerentes à prática artística? Como construir, por meio da prática artística, um espaço de reflexão sobre a prática docente?

Novamente busca em Perrenoud a resposta:

> Perrenoud afirma que a motivação para a reflexão sobre a própria prática pode ser resumida na ideia da construção de sentido para o trabalho e para a vida. Ele vê a prática reflexiva como uma relação ativa, crítica e autônoma com o mundo, reconhecendo que "diversas experiências de vida, fora do âmbito familiar ou escolar, podem predispor a uma prática reflexiva: viagens, trabalhos temporários, participação em diversas causas ou redes" (PERRENOUD, 2002, p. 63). Considero, portanto, a prática artística como um lugar favorável ao exercício da prática reflexiva docente, já que ela também é uma forma de construção de sentido que estabelece relações ativas, criticas e autônomas com o mundo. (AFONSO, 2014, p. 07-08).

Nesta experiência, ao trabalhar com docentes de ensino superior que atuam na área das artes, percebo que é fundamental a prática profissional no desempenho docente, ou seja, o profissional mais completo é o que consegue trazer para a sala de aula todas as suas experiências, tanto de professor quanto de artista, isto é, aquele que pauta sua reflexão pedagógica levando em conta a sua prática artística. É o professor que tem sua prática profissional (por exemplo, o ator) como elemento propulsor de sua prática docente (como professor de teatro).

Considerações finais

Minha proposta com este artigo é fazer uma análise reflexiva sobre questões que tenho percebido, tanto em minha trajetória profissional, como - e principalmente - nas minhas experiências como aluno, ao verificar que professores do ensino superior que se destacam por sua atuação em sala de aula geralmente são aqueles que possuem uma carreira profissional bem sucedida na área em que lecionam. Aqueles

[10] PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

que conseguem trazer para a sala de aula as práticas profissionais vivenciadas e, por conseguinte, fazer a conexão entre o saber teórico e sua experiência prática.

Para isso, é preciso trilhar pelos caminhos que envolvem a formação de professores, a concepção de ensino, o papel da universidade e o perfil profissional que pretendemos para os egressos dos cursos de nível superior.

O papel da universidade, atualmente, precisa estar claro para que se compreenda a dimensão das relações em seu espaço, assim como o significado dos conteúdos e de sua realização em “sala de aula”. Esse desvelamento permitirá o entendimento da identidade do ensino superior hoje, e consequentemente, das expectativas que gera na sociedade contemporânea. (SUHR, 2011).

Quanto à formação do professor do ensino superior, Tardif (2002, p. 288) é categórico ao afirmar que os programas de formação de professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar). As disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.) devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional.

Mas é necessário seguir questionando: em qual dos dois polos reside o elemento necessário para atuar na formação de docentes do ensino superior: prática? Ou teoria? Sobre qual dos dois pratos da balança recai o maior peso: saber para ensinar? Ou saber ensinar?

O debate é antigo e amplo e quanto mais o tema vem à luz, mais margem cria para novas investigações, experimentações. Mas como um rio que segue seu curso, sem que se tenha notícia de algum que tenha retrocedido, também esta questão tem evoluído inequivocamente sempre na mesma direção: prática e teoria irmanam-se em importância no processo de capacitação das pessoas que buscam habilitar-se a ingressar no mercado de trabalho. A *simbiose* de ambas corresponde ao fiel da balança.

A História tem demonstrado – e isto quem nos diz são os estudiosos que se debruçam sobre a matéria de forma sistemática, com olhos de pesquisador, de

investigador, longe da mera especulação – que os melhores resultados vêm do atingimento do ponto de equilíbrio que se verifica quando se alinham os dois fatores.

O docente que vivencia as situações que ministra em sala de aula e o que buscou equipar-se de conhecimento pedagógico bastante para atingir o objetivo de transmitir o saber são, cada um, um copo pela metade. Menezes, Cunha, Tardif, dentre outros aqui trazidos, através de seus estudos, comprovam que o ideal é que se juntem os dois meios copos num único.

As expressões *professor-profissional* ou *profissional-professor* não constituem um simples jogo de palavras. Este é o núcleo de uma questão de grande complexidade, que traz em seu bojo a preocupação em melhor definir os caminhos da docência acadêmica.

Provocar é a palavra de ordem deste artigo. Provocar reflexão e argumentação.

Referências

AFONSO, Manoela dos Anjos. O lugar da arte na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, ano 14, n. 28, p. 01-14, 2014. Disponível em: <seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/147/239> Acesso em 07 jan. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da.; LEITE, D. *Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. *Performances docentes*: um estudo a partir da prática de professores de teatro. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

GHILARDI, Reginaldo. *Formação Profissional em Educação Física*: a relação teoria e prática. 1998. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART01.pdf.> Acesso em 08 jan. 2015.

HAGE, Maria do Socorro C. 2011. Disponível em: <http://faculdadefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf.> Acesso em 08 jan. 2015.

MENEZES, Kathe R. A. *A docência no ensino superior*. 2013. Disponível em: <http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_Docncia_no_Ensino_Superior.pdf.> Acesso em 07 jan. 2015.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. *Aprendizado do aluno adulto*: implicações para a prática docente no ensino superior. Curitiba: Ibpex, 2009.

SOUSA, Marta Cilene de. Sobre Limites e Possibilidades da Docência no Curso de Bacharelado em Direito. In: M*ostra acadêmica UNIMEP*, 5., 2007. Disponível em:<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/5/225.pdf.> Acesso em 07 jan. 2015.

SOUZA, Carolina B. O. de.; LOBATO, José F. P. *A Relação Teoria e Prática no Ensino Superior*. 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/63034>. Acesso em 02 fev. 2015.

SUHR, Inge Renate Fröse. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: Ibpex, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. I. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.