

Diversidade, interdisciplinaridade e desenvolvimento pedagógico no contexto universitário na Universidade de Montreal¹

*Francisco Antonio Loiola*²
fa.loiola@umontreal.ca

*Anne Mai Walder*³
anne.mai.walder@gmail.com

Resumo

Na Universidade de Montreal, um grupo de professores de diferentes departamentos e filiações disciplinares participou de um programa de colaboração visando a favorecer a adoção de práticas pedagógicas abertas e ativas junto aos futuros professores universitários. A partir desse dispositivo pedagógico, um grupo de estudantes matriculados em um curso de formação para a educação superior foi integrado a um contexto de estágio prático no ensino universitário, constituído por duas etapas: seminários sobre a prática pedagógica e presença em contexto universitário. Essa última permite ao estudante se familiarizar com o conjunto das atividades que compõe a vida profissional de um professor universitário. E, nos seminários, os estudantes são incentivados a compartilhar suas experiências com os professores responsáveis pelo estágio e pelo acompanhamento da interação pedagógica. Esta pesquisa exploratória tem como objetivo refletir sobre a pertinência e o impacto desse programa de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo individual e coletivo, em um contexto de colaboração interdisciplinar em relação à concepção, à animação e ao *networking*.

Palavras-Chave: desenvolvimento; pedagógico; professor; universidade.

1 Tradução do francês por Sílvia Laura Teixeira Gomes, mestre em Relações Internacionais pela PUC/MG.

2 Doutor em Psicopedagogia pela Universidade de Laval, Québec, Canadá. Professor da Universidade de Montreal (Québec, Canadá).

3 PhD. em Educação/Androgogia, pela Universidade de Montreal, (Québec, Canadá). Pesquisadora da UCLA- Universidade da Califórnia, Los Angeles/USA.

Diversity, interdisciplinarity and university pedagogical development at the University of Montreal

Abstract

A group of professors from different departments and disciplinary affiliations at the University of Montreal has participated in a collaboration program with the purpose of favoring the adoption of open and active pedagogical practices with future university professors. From this pedagogical tool, a group of students enrolled in a training course for higher education was integrated to a context of university teaching practice training made of two stages: seminars on pedagogical practice and presence at the university context. The latter allows the student to get familiar with the set of activities that makes up the professional life of a university professor. At the seminars, the students are stimulate to share their experiences with those professors responsible for the internship and for the pedagogical interaction follow-up. The present exploratory research has the purpose of reflecting on the pertinence and the impact of this professional developing program, both individual and collective at the same time, in a context of interdisciplinary collaboration concerning the conception, animation and networking.

Keywords: development; pedagogical; teacher; university.

1 Professor universitário, um aprendizado entre tradição e cultura acadêmica

A qualidade do ensino universitário é hoje uma preocupação inegável das instâncias governamentais do Québec, como endossado pela Conferência sobre a Educação Superior, realizada em fevereiro de 2013, em Québec (Canadá)⁴. O ofício heteróclito de professor universitário abrange três papéis fundamentais, o de pesquisador, o de docente e também o de agente no

4 A Conferência sobre a Educação Superior contou a participação de cerca de 350 pessoas, incluindo cerca de sessenta representantes das principais partes interessadas no ensino superior e da sociedade civil do Québec.

interior da comunidade universitária que recorre a diversas especialidades opostas (BEAUCHESNE, 1994). O professor universitário enfrenta grandes desafios no exercício de suas funções (BOYER; ALTBACH; WHITELAW, 1994; EVANS, 1999; EVERETT; ENTREKIN, 1994; RAMSDEN, 1998). Suas tarefas se dividem em torno de duas funções principais. Assim, coexistem, por um lado, o cientista que se dedica inteiramente à sua pesquisa, pois os fatores econômicos o incentiva a se dedicar fortemente às atividades de pesquisa com a finalidade de gerar publicações; por outro lado, o professor que se dedica ao ensino e à tutoria dos alunos, atividades que são pouco reconhecidas em relação aos investimentos necessários. Em consequência, na conciliação dessas duas funções, sem distinção de prioridade, permanece uma forte dualidade para os professores universitários e exige o reconhecimento da complexidade que caracteriza essa profissão, que possui um duplo mandato, no qual os programas formam pesquisadores e incentivam concomitantemente a excelência no ensino. É nesse contexto que as instituições acadêmicas têm se preocupado em promover a formação ao saber ensinar (REGE COLET, 2006).

É surpreendente constatar que essa profissão um tanto indecifrável não seja submetida a um aprendizado pedagógico particular obrigatório. Na verdade, parece que o ambiente acadêmico moldado por certas crenças se perpetua (FOX, 1983; LOYOLA; TARDIF, 2001). Entre tradições e culturas acadêmicas, a obtenção do grau de doutor se torna a única exigência para garantir a qualificação na matéria de pesquisa ensinada. O costume enraizado na instituição não requer nenhuma formação em relação à prática de ensinar, às competências pedagógicas, à comunicação, à avaliação ou à supervisão dos estudantes. No entanto, a primazia do postulado segundo o qual um excelente pesquisador só pode ser um bom professor e que são os alunos que não sabem medir pelo justo valor a qualidade de seu ensino, aproxima-se do epílogo.

Há cerca de uma década é possível perceber uma mudança de percepção em relação à profissão de professor universitário. Ensinar na universidade é um ofício que se aprende (DONNAY; ROMAINVILLE, 1996). As competências dos professores universitários, articuladas em torno dos “saberes práticos” ou “saberes de ação”, utilizados em sala de aula para lidar com a urgência e a incerteza de situações da vida real, constroem-se e se desenvolvem também com a prática (PIOT, 2008). Raymond (1993) nos

lembra que os saberes docentes se constroem e, da mesma maneira, são apropriados e transformados na e pela prática do professor.

Numerosas pesquisas (CLEMENT; VANDENBERGHE, 1999; HARGREAVES; FULLAN, 1992; KAGAN, 1992; MOREIRA, 1996; DAY, 1999) exploram o complexo campo do desenvolvimento profissional dos docentes e essas tendências têm ajudado a descobrir as necessidades latentes dos programas de formação para os futuros professores universitários. Desde então, algumas universidades, tal como a Universidade de Montreal, tentam resolver esse desafio criando programas de formação para o Ensino Superior.

2 Tendências relativas ao desenvolvimento das competências dos professores

Há mais de uma década, assistimos, em diversas partes mundo, ao surgimento de novos discursos e à implementação de novos dispositivos voltados à formação de professores universitários. Se, anteriormente, a formação ao ensino se encontrava focada principalmente na aquisição de conhecimentos pedagógicos, atualmente, ela se orienta na direção do desenvolvimento das competências reflexivas dos professores universitários. A formação pedagógica dos docentes se inscreve, desde então, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. No contexto da sociedade do conhecimento, a capacidade dos professores para criar novos saberes não está mais confinada ao conhecimento disciplinar, à aquisição de métodos e/ou procedimentos de ensino. O professor é hoje amplamente solicitado para desenvolver competências reais no que concerne o conhecimento pedagógico (BOYER, 1990; TRIGWELL *et al.*, 1998).

A dimensão pedagógica do ensino universitário vem ganhando, progressivamente, reconhecimento. As universidades estão se envolvendo gradualmente, tanto em relação aos programas de formação pedagógico-educacionais prévios à contratação de professores universitários, quanto aos programas de desenvolvimento pedagógico realizados durante as atividades de acadêmicas (WOUTERS; PARMENTIER; LEBRUN, 2000). A tendência emergente propõe programas de preparação ou de aperfeiçoamento pedagógico em longo prazo, visando a desenvolver uma mudança conceitual geral, assim como uma experiência (expertise) pedagógica. Nesse modelo,

as ações de treinamento se encontram focadas no processo subjacente ao pensamento e à ação do professor ou do futuro professor.

Tanto na Europa como no Québec, uma nova concepção dos cursos de formação profissional é, de forma crescente, contemplada pelas universidades. As pesquisas sugerem atualmente uma maior contextualização dos conhecimentos como estratégia de ensino e de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2005); estamos falando especificamente sobre os dispositivos de aprendizagem e de ensino contextualizado e autêntico (FRENAY; BEDARD, 2004). Trata-se aqui de levar em conta o contexto de trabalho e de construir programas de formação em parceria com o mundo de prática profissional, visando a instrumentalizar os estudantes para a prática reflexiva a partir de descrições e de análises de atividades reais, levando em conta a realidade vivida pelos praticantes (VAN DER MAREN, 2002).

Os programas de formação à universidade evoluem. Os papéis do professor se transformam radicalmente, especialmente nos programas estruturados por projetos, por problemas ou por estudos de caso, sem que essa lista seja exaustiva. O desafio no campo da formação de professores universitários diz respeito também, ao desenvolvimento de novas capacidades ligadas ao trabalho em equipe dos professores e ao desenvolvimento de programas focados em uma abordagem baseada em competências.

Conforme apontamos anteriormente, a Universidade de Montreal criou programas de formação ao ensino superior. Na Faculdade de Ciências da Educação, um microprograma de segundo ciclo (especialização) de formação ao Ensino Superior foi criado em 2001 com o objetivo de sensibilizar os futuros professores à prática pedagógica do Ensino Superior no CEGEP⁵, e, mais tarde, uma segunda seção dedicada à educação universitária. Este último é oferecido em tempo integral ou em tempo parcial, com uma duração de escolaridade variando de dois a nove trimestres. Por meio de três cursos, os futuros professores assimilam os fundamentos pedagógicos do ensino pós-secundário e universitário em termos de teorias da aprendizagem, de métodos de ensino, de avaliação e de supervisão.

5 No Québec (Canadá), um Cegep – Colégio de ensino geral e profissional -, é um estabelecimento de ensino colegial público onde é ofertada uma formação técnica e pré-universitária. Esses estabelecimentos de ensino público constituem a primeira etapa do ensino superior no Québec.

Esse programa possui dois blocos de cursos. O primeiro, chamado A, oferece o curso PLU 6035 A prática do ensino superior, o ETA 6065 *Avaliação e competências*, o PPA 6015 *Métodos de ensino* e TIC, o PPA 6075 *Processos de aprendizagem no Ensino Superior* e, o segundo bloco, nomeado B, contém o curso EDU 6646 Estágio prático em Educação (Estágio EDU 6646). Somente o curso PLU 6035 e o Estágio EDU 6646 são obrigatórios.

Segundo Piot (2008) – e, conforme mencionado anteriormente –, enfatizamos a importância da prática para a construção e o desenvolvimento das competências do professor universitário e decidimos estudar o caso do Estágio EDU 6646 do programa de formação.

3 A exploração de um estágio de desenvolvimento profissional tridimensional

O desenvolvimento profissional oferece duas perspectivas teóricas, a perspectiva desenvolvimentista e a profissionalizante (UWAMARIYA; MUKAMUERA, 2005). O Estágio EDU 6646 permite aos estudantes de alunos iniciarem seu desenvolvimento profissional por meio dessas duas perspectivas e serem capazes de se prepararem adequadamente ao exercício de suas futuras funções em uma universidade, graças a uma melhor representação do papel do professor. Com duração de quatro meses, o estágio tem como objetivo sensibilizar os estudantes para a profissão de professor universitário em 135 horas, divididas em 12 horas de seminários de estágio na universidade, 48 horas de trabalho individual e 75 horas de presença *in situ* em observação, assistência e intervenção.

Os estagiários são supervisionados pelo supervisor de estágio e pelo professor-colaborador – o professor da faculdade que recebe o estagiário. Os seminários pedagógicos de prática reflexiva são conduzidos na universidade pelo supervisor e são baseados nas observações feitas durante o estágio; tem como objetivo levar os estudantes a construir uma concepção de seus papéis por meio da integração do aprendizado alcançado durante os cursos do microprograma e pelas análises por eles realizadas sobre o que observaram durante o estágio. A presença no contexto acadêmico permite ao estudante se familiarizar com o conjunto das tarefas que compõe a vida universitária. Trata-se de introduzir o estagiário no desenvolvimento profissional, almejado como uma evolução

que pressupõe grandes mudanças por parte do professor (GLATTHORN, 1995), ou seja, “como os professores se desenvolvem nas condições sociais atuais de suas vidas e de suas experiências, as culturas e os contextos educativos existentes” (RAYMOND; BUTT; TOWNSEND, 1992, p. 143).

Princípios e considerações éticas, tais como a integridade, a confidencialidade, o bem-estar, o respeito, a transparência e as competências esperadas, são explicitados durante os seminários. Essa etapa permite ao estagiário experimentar o desenvolvimento profissional como um aperfeiçoamento no qual ele é conduzido na direção dos mecanismos de intervenção, destinados a apoiar seu desenvolvimento profissional junto aos atores (BOUCHER; L’HOSTIE, 1997; CLEMENT; VANDENBERGHE, 1999; LAFORTUNE *et al.*, 2001; PARENT *et al.*, 1999).

O estagiário questiona o professor-colaborador três vezes. A primeira questão é relativa à sua concepção do ato de ensinar, a segunda sobre a sua concepção de aprendizagem e a última acerca da avaliação da aprendizagem de seus alunos. O estagiário associa o desenvolvimento profissional com a pesquisa, com a prática reflexiva (LIEBERMAN; MILLER, 1990; WELLS, 1993) e com a experiência da aprendizagem natural (DAY, 1999). Assim, aqui, o desenvolvimento profissional se semelha a um mecanismo de “transformações individuais e coletivas, das competências e dos componentes identitários mobilizados ou suscetíveis de serem mobilizados nas situações profissionais” (BARBIER; CHAIX; DEMAILLY, 1994, p. 7).

Durante os cursos dos trimestres de outono de 2011 e do inverno 2012, sete professores da Universidade de Montreal e de suas escolas afiliadas participaram do Estágio EDU 6646 na qualidade de professores-colaboradores, cada um supervisionando um estagiário de sua especialidade. Foi realizada, por meio dos encontros pedagógicos, uma colaboração entre o supervisor de estágio da Faculdade Ciências da Educação e cada professor-colaborador. A colaboração repousa sobre um mesmo pilar e o objetivo único é o desenvolvimento profissional do estagiário, a ser alcançado em um tempo determinado. O supervisor de estágio, o professor-colaborador e o estagiário realizam, cada um, uma parte da tarefa global, apoiando-se tanto em seus próprios recursos, quanto nos do grupo. Consequentemente, o Estágio EDU 6646 introduz uma comunidade de aprendizagem para o desenvolvimento profissional dos formandos, no qual a atenção, o diálogo

e a cooperação são fundamentais (GAGNON, 2003).

Dessa forma, estamos assistindo à construção de uma rede de colaboração interdisciplinar dedicada ao desenvolvimento profissional de professores vindos de diferentes domínios epistemológicos.

De fato, as disciplinas científicas se erguem em ambientes nos quais as orientações pedagógicas, as expectativas e percepções dos professores e dos alunos se diferem (SMART; ETHERINGTON, 1995). Sabemos que os professores adotam uma abordagem educativa conforme o que desejam que seus alunos aprendam (SMART; ETHERINGTON, 1995); é relevante lembrar que eles se consideram, acima de tudo, como especialistas disciplinares (BECHER, 1989). Assim, as concepções dos professores sobre o ensino estão ligadas a seu objeto de estudo (MARTIN *et al.*, 2000). Além disso, a cultura da disciplina tem um impacto sobre o processo de produção e de validação do conhecimento dos professores (ASSISTER, 1994). No entanto, a percepção do ensino não se difere de uma disciplina para outra, um professor é considerado bom independentemente da disciplina ensinada (MURRAY; RENAUD, 1995).

Parece apropriado avaliar o Estágio EDU 6646 pela perspectiva dos formandos. Assim, nosso objetivo geral de pesquisa é identificar, descrever e explicar os efeitos da dinâmica tripartite e interdisciplinar, entre o supervisor do estágio, o aluno e o professor-colaborador sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários. Focamos nossa pesquisa nas seguintes questões:

- a) em que medida os estagiários perceberam uma coerência entre a parte destinada aos seminários no interior do estágio e a parte de presença na universidade?
- b) Quais elementos as três questões colocadas forneceram aos estagiários?
- c) Como os estagiários vivenciaram essa experiência interdisciplinar?
- d) O estágio produziu mudanças na representação feitas pelo estagiário da profissão de professor universitário?

4 Da teoria sociocultural à colaboração reflexiva

Adotamos a abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento como perspectiva epistemológica a partir da qual elaboramos nossas reflexões. A teoria sociocultural originalmente

desenvolvida por Vygotsky (1962; 1978), baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem e o desenvolvimento resultam da experiência social vivida dentro de um grupo socialmente organizado, no interior do qual os recém-chegados na comunidade buscam construir significado e se apropriar das ferramentas socioculturais adequadas, especialmente a linguagem, por meio da qual eles irão demonstrar competência em sua comunidade.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é um elemento fundamental da teoria de Vygotsky. Vygotsky propôs o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um quadro de referência para compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Note-se, no entanto, que esse conceito tem sido interpretado de diversas maneiras na literatura (LAVE; WENGER, 1991). De fato, a ZDP é muitas vezes definida como sendo a interação entre um especialista e um novato na realização de uma tarefa que o novato não poderia fazer sem o apoio do adulto (HATANO, 1993).

No entanto, como Moll e Whitmore (1993), acreditamos que essa perspectiva não abrange totalmente o significado dado ao conceito de ZDP. De acordo com essa visão, o ZDP seria possível apenas por meio da interação entre duas pessoas. Porém, conforme vários autores (MOLL; WHITMORE, 1993; HATANO, 1993), a ideia de ZDP se estende para além da relação perito-novato, na qual “a pessoa que sabe” transfere seu conhecimento para “aquele que não sabe”. Ela proporciona, na verdade, uma significação de caráter mais coletivo, ultrapassando a interpretação que defende se tratar simplesmente de uma transação entre um especialista que auxilia um novato na realização de determinada tarefa.

Nessa perspectiva mais ampla, a zona de desenvolvimento proximal é considerada como um processo social envolvendo os membros de uma mesma comunidade cultural ou que unem seus esforços para dar sentido às tarefas significativas para seus atores. Ao abordar a ZDP desse ângulo, colocamos um foco particular sobre a dinâmica e o processo da atividade social, em vez de concentrarmos nas habilidades que se procura desenvolver. A ZDP é, assim, concebida na ótica de uma “zona coletiva”, tal como Moll e Whitmore (1993) descreveram em seu trabalho. Os comentários dos participantes da atividade de colaboração constituem uma parte dessa zona coletiva que desempenha um papel de “mediação cultural” e que ajuda os alunos a expandirem suas oportunidades de

aprendizagem (MOLL; WHITMORE, 1993, p. 37).

Em nossa pesquisa, o conceito de zona de desenvolvimento proximal coletivo se encontra na base da noção de cooperação reflexiva, criada para se referir à interação por meio da qual os estudantes/ estagiários, durante os seminários de prática pedagógica (seis no total), discutem as experiências de ensino e de aculturação dentro do contexto departamental.

Definimos a colaboração reflexiva como um processo de desenvolvimento fundado na reflexão feita pelos futuros professores universitários a propósito de suas atividades de prática, em um contexto de troca que estimula a mediação dialética entre formadores e futuros professores do Ensino Superior. Esse conceito toma forma nos encontros em que os estagiários, o supervisor de estágio e o professor-colaborador (professor da faculdade que recebe o aluno) colaboram entre si com o objetivo de discutir os problemas relacionadas às experiências práticas recentes, vividas pelo(a) futuro(a) professor(a) universitária.

O diálogo entre os parceiros é o elemento motor da atividade. As discussões concernem às situações de ensino encontradas pelos professores aprendizes e sobre as quais desejam aprender mais. Essas situações são traduzidas sob a forma de questões e se tornam o ponto de partida das trocas entre parceiros que refletem, coconstruem, partilham suas experiências, dando a todos a chance de obter, por meio da contribuição dos outros, os elementos necessários para avançar em sua própria reflexão na e sobre a ação. Essa atividade é complementar à experiência prática, no sentido de que ela não existe fora da relação que a liga ao contexto de intervenção dinâmica e real do aprendiz. Essa organização forma um contexto sociocultural relativamente próximo para os estagiários, uma vez que faz interagir os parceiros que se encontram ligados aos contextos sociais em que atuam, ou seja, o ambiente universitário.

5 Metodologia

A coleta de dados foi feita com sete dos oito estudantes que terminavam o Estágio EDU 6646 da Universidade de Montreal e de suas escolas afiliadas, durante os últimos três anos. Os estagiários eram provenientes de diferentes origens disciplinares e culturais, conforme mostra a FIG. 1.

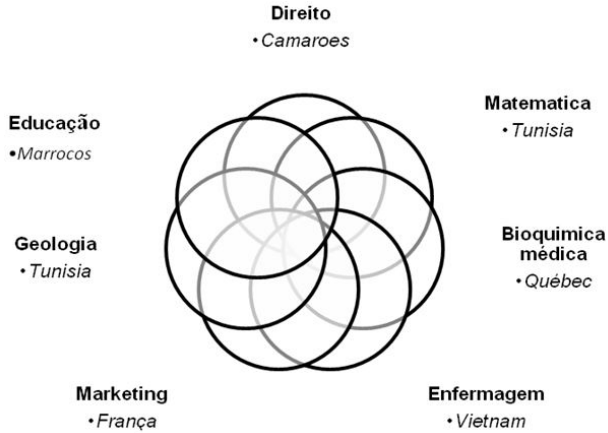


FIGURA 1 – A diversidade dos estagiários do curso EDU 6646
Fonte: Elaborada pelos autores.

Coletamos o testemunho escrito dos estagiários com o objetivo de medir suas opiniões (LAMOUREUX, 2006), com destaque para o fenômeno da dinâmica tripartite e interdisciplinar. O instrumento de medição consiste em um questionário autoadministrado. Os alunos responderam a seis perguntas abertas a fim de que escrevessem, com suas próprias palavras, as respostas, o que possui a vantagem de permitir a expressão dos sentimentos ou das percepções do entrevistado, não limita a resposta e enriquece os pesquisadores de ideias, de sugestões e também de pistas de investigação. O conteúdo do questionário foi o seguinte: 1) Por que participar do Estágio EDU 6646? (Razão? Objetivo? Como ficou sabendo?); 2) Como se passou o estágio? (Localização? Período? Método? Encontros? Dificuldades?); 3) Coerência entre as duas partes do estágio (O que os seminários e a presença na universidade fornecem? O que cada uma dessas partes fornece para a outra?); 4) As três perguntas? (A realização? As Reações? Os Resultados?); 5) Como vivenciaram o aspecto tripartite e interdisciplinar do estágio? (O que você pensa que o aspecto tripartite do estágio fornece? O que você pensa que o aspecto interdisciplinar do curso fornece?); e 6) A representação da profissão docente (sua participação no Estágio EDU 6646 mudou ou reforçou a representação que você faz da profissão de professor?).

A análise das 23 páginas de questionários foi inteiramente feita manualmente. Muitos métodos de análise de dados qualitativos coexistem e são todos eficazes (COFFEY; ATKINSON, 1996; LANGLEY, 1997). Trata-se de determinar o método mais adequado ao propósito de nossa pesquisa e ao material disponível. Neste estudo, utilizamos o método da análise de conteúdo, pois este parece ser pertinentemente aplicado. O método da análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de textos, sejam de produção escritas, oral ou mesmo verbal (MUCCHIELLI, 1988). Baseado em procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, ele analisa o conteúdo implícito e explícito dos textos com a finalidade de classificar e interpretar, por inferência, os elementos constitutivos. O método da análise de conteúdo é baseado na dedução e na inferência. Segundo Bardin (1977), o método da análise de conteúdo é um esforço de interpretação articulado entre dois polos. O primeiro polo é o rigor da objetividade, e o segundo, a fecundidade da subjetividade. O método da análise de conteúdo se estrutura em torno da pré-análise, da exploração do material, assim como do tratamento dos resultados, da interpretação e da inferência. A pré-análise permite operacionalizar e sistematizar as ideias, entre outras possibilidades, por meio de uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2001) dos dados com o objetivo de perceber sua mensagem aparente (SAVOIE-ZAJC, 2000). A exploração do material é etapa central da análise e consiste nas operações de codificação previamente detalhadas. O tratamento dos resultados permite destacar as informações fornecidas pela análise por meio das tabelas de resultados, dos diagramas e das figuras (BARDIN, 1997). A interpretação dos resultados considera a fecundidade da análise e da inferência.

Esta pesquisa exploratória contribui para uma melhor compreensão da comunidade de aprendizagem que o dispositivo pedagógico do Estágio EDU 6646 engendra; contribui igualmente para uma melhor percepção da coerência entre as duas partes do estágio (seminários e presença no contexto real de trabalho); os efeitos das três perguntas feitas aos professores-colaboradores, o aspecto tripartite e interdisciplinar do estágio e as eventuais modificações da representação que os estagiários têm da profissão de professor universitário. Destacamos, primeiramente, que a qualidade e a riqueza das respostas coletadas nos questionários

estão diretamente relacionadas à experiência de ensino, ao entusiasmo e à honestidade dos entrevistados voluntários. Em seguida, sublinhamos que a força deste estudo se encontra na coerência e na complementaridade que ligam os objetivos da pesquisa e os resultados, muitas vezes distintos e suficientemente complementares, para manter uma relação interativa e evolutiva uns com os outros, assim como com a nossa referência conceitual.

No entanto, essa contribuição não é sem limites. Nesse sentido, e tendo em vista valorizar o valor dos resultados de nossas pesquisas, importa explicitarmos as limitações deste estudo. Os limites consistem, em primeiro lugar, no fato de que o programa possui apenas oito estagiários, sete dos quais participaram da pesquisa, e que os professores-colaboradores foram excluídos da pesquisa, assim como o supervisor do estágio, que participa desta pesquisa como copesquisador, na perspectiva da expertise pedagógica (Scholarship of Teaching and Learning - SoTL) (BOYER, 1990), que considera o professor como pesquisador que possui a sala de aula como campo de pesquisa. Assim, os limites também dizem respeito à subjetividade dos pesquisadores, particularmente os vieses afetivos e ideológicos (VAN DER MAREN, 1996; MUCCHIELLI, 1988). Realizamos uma retrospectiva sobre as formas da coleta de dados (a amostragem, a ferramenta de coleta e a coleta de dados), que nos permitiu analisar os resultados obtidos de maneira crítica, e igualmente fixar os limites. Entretanto, nenhuma lacuna importante foi detectada no processo de produção e apresentação dos resultados de nossa pesquisa. Nesse sentido, é possível concluir que os objetivos dessa pesquisa exploratória foram alcançados e que os resultados respondem ao conjunto das questões pesquisadas.

6 Resultados

A fim de acompanhar os futuros professores em seu desenvolvimento profissional, o objetivo geral de nossa pesquisa é explorar a comunidade de aprendizagem produzida com dispositivo pedagógico do Estágio EDU 6646. Conseqüentemente, o objetivo de nossa pesquisa consiste em identificar, descrever e explicar os efeitos da dinâmica tripartite e interdisciplinar, entre o supervisor de estágio, o estagiário e o professor-

colaborador, sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários e encontrar respostas às seguintes questões de pesquisa: Em que medida os alunos perceberam uma coerência entre a parte de seminário do estágio e a parte de presença na universidade? Quais elementos as três perguntas colocadas trouxeram para o estagiário? Como os estagiários viveram essa experiência interdisciplinar? O estágio trouxe mudanças na representação da profissão de professor universitário para o estagiário? A análise dos resultados, apresentados na TAB. 1, é explicitada em detalhe.

TABELA 1 – Resultados da exploração do Estágio EDU 6646 por caso

Descrições	Casos ⁶
Razões que levaram os alunos a participar do Estágio EDU 6646	
Fase de imersão na função docente	4
Integração ao sistema universitário do Québec	4
Aplicação dos conhecimentos adquiridos	6
Validação das competências desenvolvidas durante a formação	1
Construção da identidade (o papel do professor)	1
Exploração das aptidões para a carreira acadêmica	1
A coerência entre as duas partes do Estágio EDU 6646	
Comunicação e cooperação tripartite	6
Apoio personalizado	5
Prática reflexiva	1
Duas partes complementares	5
Duas partes indissociáveis	2
Elementos trazidos pelo Estágio EDU 6646	
Contribuição para o desenvolvimento profissional	3
Integração sociocultural	2
Melhoria do ensino	2
Adaptação cultural do ensino	1
Melhoria das práticas pedagógicas	1
Obtenção de um diploma do Québec	1
Relacionamento especial (supervisor e professor)	3
Descoberta de todas as dimensões da prática docente	3

6 Um caso significa um estagiário entrevistado e participante da pesquisa.

Descrições	Casos
Os resultados do aspecto tripartite do Estágio EDU 6646	
Excelente experiência de complementariedade	4
Conhecimento complementar de diversas ideias e de pessoas experientes	2
A confrontação tripartite permite buscar a excelência	1
Abertura para mudanças de concepção, integração e adaptação	1
Os resultados da interdisciplinaridade do Estágio EDU 6646	
Outras maneiras de agir para atuar de modo eficaz em sala-de-aula	2
Permite mudar suas concepções do ensino	3
Adotar estratégias para o ensino em profundidade	1
Comparar as práticas entre departamentos/disciplinas	3
A representação da profissão docente consequentemente ao Estágio EDU 6646	
Mudança na representação da profissão docente	2
Fortalecimento da imagem da profissão docente	4
Construção da concepção de seu futuro papel de professor universitário	4
Domínio da linguagem pedagógica de acordo com os valores do Québec	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Primeiramente, os estagiários apresentaram as respostas, visualmente representadas no GRAF. 1, em relação à razão que lhes motivaram a participar do Estágio EDU 6646. Majoritariamente, seis dentre eles apontam a aplicação dos conhecimentos. A integração no sistema universitário do Québec e a fase de imersão na função docente motivaram quatro estagiários. Finalmente, um participante indica a validação das competências desenvolvidas durante a formação, um outro a construção da identidade e um último expõe a exploração das aptidões à carreira acadêmica.

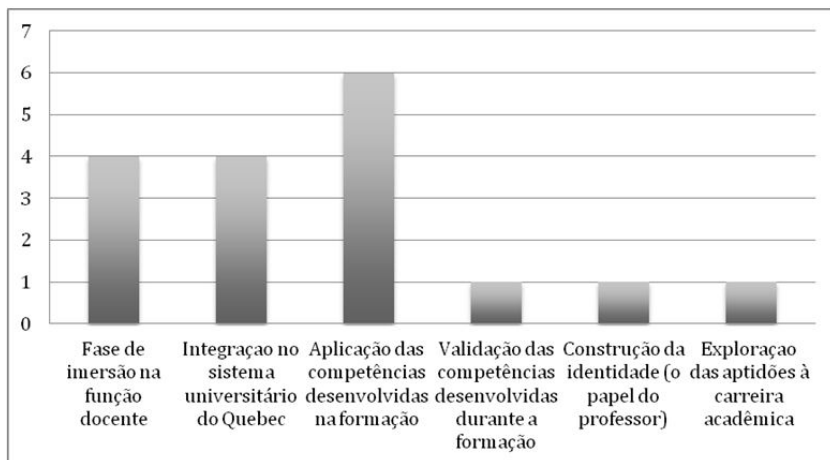


GRÁFICO 1 – Razões que levaram os estagiários a participar do Estágio EDU 6646

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em segundo lugar, os estudantes comentaram sobre a coerência entre as duas partes do estágio “seminário de estágio” e “presença na universidade”. Os resultados, ilustrados no GRAF. 2, mostram claramente que seis deles indicaram a comunicação e cooperação tripartite como o elemento principal. Quatro participantes apontaram o apoio personalizado e explicaram que essas duas partes se confirmam complementares. Além disso, dois estagiários afirmaram que elas são indissociáveis e, por fim, um respondente traz a prática reflexiva como o elemento de coerência entre as duas partes.

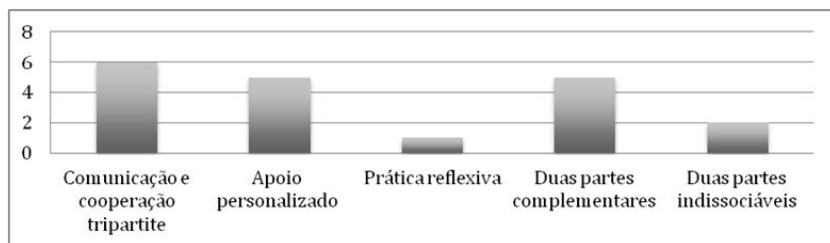


GRÁFICO 2 – A coerência entre as duas partes do Estágio EDU 6646

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em terceiro lugar, o Estágio EDU 6646 parece fornecer aos estagiários oito elementos significativos, visualmente representados no GRAF. 3. O maior número de resposta concerne à contribuição ao desenvolvimento profissional, às relações privilegiadas (supervisor/ professor) e à descoberta de todas as dimensões da prática docente, com três entrevistados partilhando tais opiniões. A integração sociocultural e a melhoria do ensino se inscrevem como benéficas para dois estagiários. A melhoria de suas práticas pedagógicas, a adaptação cultural de seu ensino e a obtenção de um diploma do Québec são, cada uma, relatada por um participante.

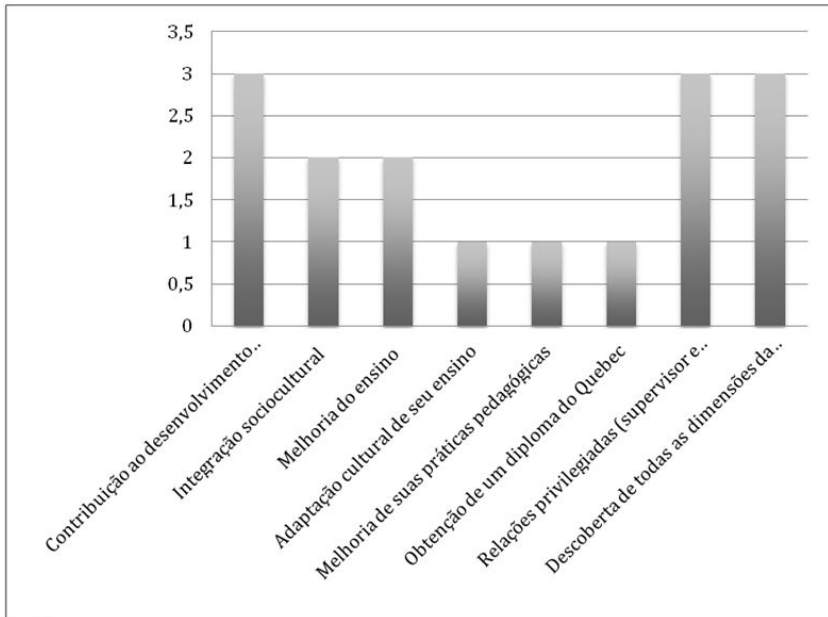


GRÁFICO 3 – As contribuições trazidas pelo Estágio EDU 6646

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em quarto lugar, os entrevistados abordaram sobre o que o aspecto tripartite traz para os estagiários. Os resultados das respostas de seis estagiários, apresentado no GRAF. 4, confirmam uma experiência de excelente complementaridade. Dois participantes concordam em relação

à complementariedade da contribuição de várias ideias e de pessoas experientes. Um estagiário afirma que o confronto tripartite permite visar à excelência e um outro explica que é uma oportunidade poder se abrir a mudanças de concepção, de integração e de adaptação.

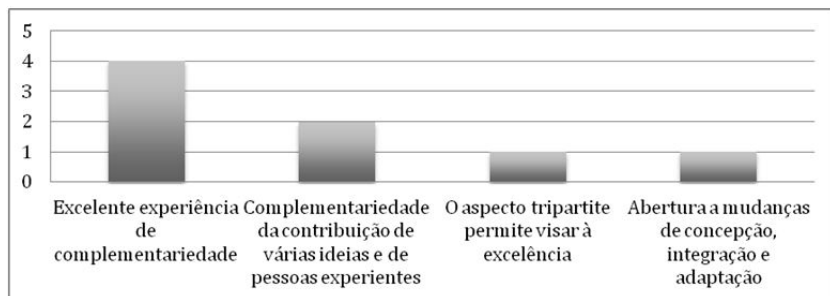


GRÁFICO 4 – Os efeitos do aspecto tripartite do Estágio EDU 6646

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em quinto lugar, a interdisciplinaridade traz, segundo os estagiários, quatro elementos, representados no GRAF. 5. Trata-se, principalmente, de comparar as práticas entre os departamentos e disciplinas e de permitir mudanças em suas concepções do ensino. Dois entrevistados explicam que é a contribuição das diferentes maneiras de se proceder em relação à gestão eficaz da sala de aula. Finalmente, um participante menciona que a interdisciplinaridade lhe permitiu adotar estratégias para o ensino em profundidade.

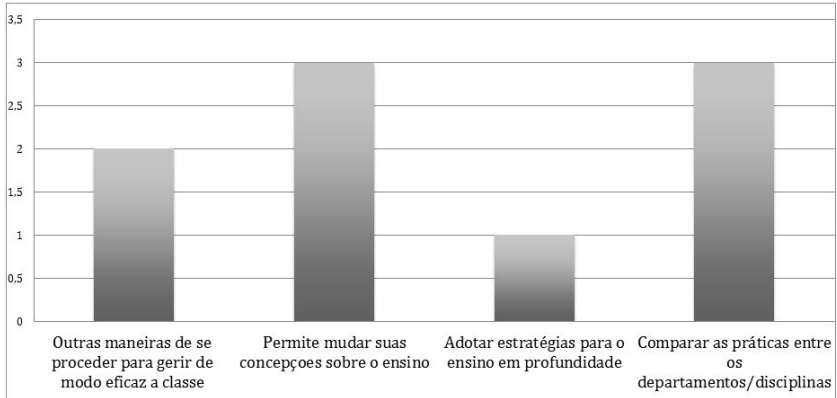


GRÁFICO 5 – Os efeitos da interdisciplinaridade do Estágio EDU 6646

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em sexto lugar, os alunos explicitam o que o estágio lhes proporcionou em relação à sua representação da profissão de professor universitário. Os resultados, apresentados no GRAF. 6, colocam em evidência um fortalecimento da imagem da profissão docente e a construção da concepção do papel de futuro professor universitário. Dois entrevistados indicam uma mudança na representação da profissão; um outro menciona o domínio da linguagem pedagógica conforme os valores da sociedade quebequense.

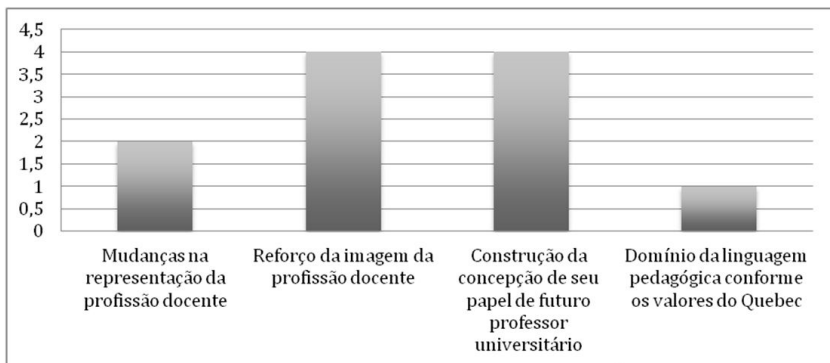


GRÁFICO 6 – A representação da profissão docente após o Estágio EDU 6646

Fonte: Elaborado pelos autores.

7 O desenvolvimento de habilidades pedagógicas como referência para a inserção

De acordo com nossa hipótese inicial, esse dispositivo pedagógico poderia se constituir em uma comunidade de aprendizagem, caracterizada pela colaboração interdisciplinar, dedicada ao desenvolvimento de competências pedagógicas de estagiários de diferentes domínios epistemológicos. As respostas dos estudantes indicam que eles desenvolvem suas competências pedagógicas adotando uma perspectiva pragmática. Alguns mostram um conhecimento profundo do material relacionado ao programa/classe e outros revelam um nítido sentido de exploração do contexto.

A abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento como perspectiva epistemológica, a partir da qual se elabora nossa reflexão, provou ser um quadro fecundo de análise da problemática formulada. Na verdade, produzir esse dispositivo, em cujo centro se encontra a conversação (seminários de reflexão sobre a prática docente), parece garantir a coerência com os princípios da abordagem sociocultural, utilizados aqui como referencial teórico, e nos permite explorar o papel que ela desempenha na construção do conhecimento dos futuros professores.

Os textos escritos pelos estagiários mostram que eles tentaram responder às exigências do estágio a partir das diferentes experiências e das formas de traduzi-las, “se situando em relação à atividade professoral no contexto universitário”, ao mesmo tempo em que concebem ferramentas de planejamento e se exercitando na prática docente.

Nossa escolha em abordar essas experiências (“situa-las em relação à tarefa docente no contexto universitário”), por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal, traz à luz nossa postura epistemológica. Ou seja, a construção do conhecimento deriva das relações dialéticas entre aprendizes e membros mais experientes da cultura e do sistema, a unidade de análise não é mais o indivíduo, muitas vezes tomado como uma variável isolada, mas sim o processo como um todo, o que justifica o estudo do que emerge da interdependência dos indivíduos na atividade

(SMAGORINSKY, 1995).

Finalmente, acrescentamos que a participação da maioria dos estagiários recentemente instalados no Québec enfatiza a importância desse dispositivo como lugar de desenvolvimento de competências pedagógicas valorizadas e estrutura de integração para os futuros professores universitários da província.

8 Conclusão

Este primeiro estudo permite traçar um quadro de investigação para a avaliação do programa. Planejamos, certamente, continuar nossa investigação com os sete estudantes ao final dos dois próximos anos, com o objetivo de descobrir, com a distância necessária, o efeito do estágio sobre a relação dos alunos com a profissão docente e de estendê-lo para uma avaliação sistemática do programa, junto a cada aluno, ao final do processo.

O objetivo final desta pesquisa não é obter conhecimentos generalizáveis, mas sim desenvolver um conjunto de conhecimentos específicos relativos ao fenômeno estudado. Tendo em vista os pontos fortes e as limitações desta pesquisa e, devido à sua natureza exploratória, não temos a pretensão de haver coberto exhaustivamente a comunidade de aprendizagem que o dispositivo pedagógico do Estágio EDU 6646 produziu. Além disso, as contribuições deste estudo não se encontram tanto na aplicabilidade dos resultados empíricos apresentados, mas nas perspectivas empíricas e teóricas que elas abrem para a continuação desse programa e de nossa pesquisa.

Referências

- BARBIER, J. M.; CHAIX, M.-L.; DEMAILLY, L. Éditorial. *Recherche et formation*, v. 17, p. 5-8, 1994.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. France: PUF, 1977.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. France: PUF, 2001.
- BEAUCHESNE, A. *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal. 1994.
- BOUCHER, L.-P; L'HOSTIE, M. Le développement professionnel continuen éducation. *Nouvelles pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1997.
- BOYER, E. *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- BOYER, E.; ALTBACH, P.; WHITELAW, M. J. The academic profession: An international perspective. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994.
- CLEMENT, M.; VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development : A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, v. 16, p. 81-101, 1999.
- COFFEY, A.; ATKINSON, P. *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- DAY, C. *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press, 1999.
- DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. *Enseigner à l'Université*:

unmétierquis'apprend? Bruxelles: De BoeckUniversité, 1996.

EVANS, G. R. *Calling academia to account: rights and responsibilities*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University press, 1999.

EVERETT, J.; ENTREKIN, L. Changing attitudes of Australian Academics. *Higher Education*, v. 27, n. 2, p. 203-227, 1994.

FOX, D. Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 151-163, 1983.

GAGNON, N. *Essai de position nement du concept de communauté de pratique stratégique -- enréseau -- dans uncontexte de formation enmilieu organisationnel*. Essai de maîtrise, UniversitéLaval, 2003.

GLATTHORN, A. Teacher development. In: ANDERSON, Dans L. (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press, 1995.

LAFORTUNE, L. et al. *La formation continue. De laformation à laréflexion*. Québec: Presses de l'Universitédu Québec, 2001.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Understaning teacher development*. New York: Teachers' College, 1992.

HATANO, G. Time to merge vygotkian an constructivist conceptionss of knowledge acquisition. In: FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993. p. 153-166.

KAGAN, D. Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, v. 27, n. 1, p. 65-90, 1992.

LANGLEY, A. Stratégies d'analyse de données processuelles.

Recherches qualitatives, v. 17, p. 206-231, 1997.

LAMOUREUX, A. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. 2. ed. Beauchemin, Chenalière education, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning*. Legitimate peripheral participation, Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, v. 92, n. 1, p. 105-121, 1990.

LOYOLA, F.; TARDIF, M. Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* (numéro thématique - *L'Université, un espace d'innovation pédagogique?*), v. 27, n. 2, p. 305-326, 2001.

MARTIN, E. *et al.* What university teacher steachandhow they teach it. *Instructional Science*, v. 18, p. 387-412, 2000.

MOLL, L.C.; WHITMORE, K. Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. In: FORMAN, Dans E.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Eds.). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. NY: Oxford, 1993. p. 19-42.

MOREIRA, M. J. Approaches to teacher professional development: a critical appraisal. *European Journal of Teacher Education*, v. 19, n. 1, p. 47-63, 1996.

MUCCHIELLI, R. *L'analyse de contenus documents et des communications*. 6. ed. Collection «Formation permanente en sciences humaines». Paris: les éditions ESF, 1988.

MURRAY, H. G.; RENAUD, R. D. Disciplinary differences in classroom teaching behaviors. In: HATIVA, Dans; MARINCOVICH, M. (Dir.). *New directions for teaching and learning*. v. 64. Disciplinary differences in teaching and learning: implications for practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. p. 31-39.

PARENT, G. Formation continue du personnel enseignant: vers une culture de développement professionnel. In: GOHIER, Dans C. *et al.* L'enseignant: un professionnel. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1999. p. 139-143.

PIOT, T. La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, v. 43, n. 2, 2008, p. 95-110.

RAMSDEN, P. *Learning to lead in higher education*. London and New York: Routledge, 1998.

RAYMOND, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187-200.

RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; TOWNSEND, D. Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. In: HARGREAVES, Dans A.; FULLAN, M. (dir.), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press, 1992. p. 143-161.

REGE COLET, N. *Conseil pédagogique sous toutes ses formes: études des activités d'accompagnement pédagogique conduites par un service de soutien à l'enseignement*. In: Congrès de l'AIPU, 23. 2006.

SAVOIE-ZAJC, L. L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelles et assistées par logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, v. 20, p. 99-123, 2000.

SMAGORINSKY, P. The social construction of data: methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*, v. 65, p. 191-212, 1995.

SMART, J. C.; ETHERINGTON, C. A. Disciplinary and Intellectual Differences in Undergraduate Education Goals. HATIVA, D. N.; MARINCOVICH, M. *Disciplinary differences in teaching and learning: implications for practice*. Winter, San Francisco: Jossey-Bass, 1995. p. 49-57.

UWAMARIYA, A.; Mukamuera, J. Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, n. 1, 133-155, 2005.

VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2. ed. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 1996.

VAN DER MAREN, J.-M. *Recherche appliquée en pédagogie*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Educational psychology*. Winter Park, FL: PMD Publications, 1962.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Boston, MA: Harvard University Press, 1978.

WELLS, G. *Working with teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education, 1993.

WENGER, E. *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval, Canada, 2005.

WOUTERS, P.; PARMENTIER P.; LEBRUN, M. Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université. In: *Colloque AECSE-CREFI: les pratiques dans l'enseignement supérieur*, 2000.

Recebido: 22/10/2013

Aprovado: 23/12/2013