

A Falta de Interação do Corpo Docente e Sua Influência no Desenvolvimento das Metodologias de Ensino Superior

André Nascimento
andresn_17@hotmail.com
UERJ

Ian Monteiro
ianmonteiromoraes@gmail.com
UERJ

Josir Simeone
UERJ

Resumo: O objetivo deste trabalho foi estudar a ausência de interação do corpo docente em instituições de ensino superior localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi a de estudo exploratório com a coleta de dados sendo realizada através de questionário submetido a docentes de faculdades de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, utilizando-se o software SPSS para realizar o tratamento estatístico. Os principais resultados obtidos parecem ser concordantes com os aspectos coletados na literatura que fundamenta este artigo. Conclui-se com este artigo que falta interação entre os docentes, embora os mesmos tenham consciência de que a cooperação é o caminho para a evolução das técnicas de ensino e há pouca movimentação neste sentido, seja por falta de interesse da classe, seja por falta de investimentos em estruturas que contribuam para o aumento da interação e que a competição entre docentes não é uma barreira para a evolução das metodologias de ensino. Interação do Corpo Docente; Barreiras para Interação; Metodologias de Ensino Superior.

Palavras Chave: Interação - Corpo Docente - Ensino Superior - Metodologias - Barreiras

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos cursos superiores é a falta de uma preparação pedagógica para a maioria dos docentes que proporcionassem habilidades para tornar o compartilhamento de seus conhecimentos em uma atividade prazerosa.

Segundo Avalos (2006, p.2), “Os professores e professoras durante a sua trajetória docente vão formando sua própria opinião sobre o que ensinar e como fazer as coisas...”. (tradução nossa)

Talvez esta falta de preparação pedagógica da parte dos docentes pudesse ser amenizada com uma maior interação entre os professores no sentido de promover uma troca de experiências adquiridas na prática:

Um poderoso projeto idealizado pelos japoneses conhecido como “Estudo da lição” que trata da implementação curricular pelos professores. Esta prática proporciona tempo aos professores para que em escolas ou em núcleos escolares, planejem em conjunto (é dizer, pensar de forma colaborativa o currículo), realizem aulas de acordo com este planejamento, monitorando o interesse dos alunos pelas aulas, observem e se corrijam uns aos outros, busquem informação adicional se for necessário, e avancem assim no processo de seu crescimento profissional. (AVALOS, 2006, p.5) (tradução nossa)

Apesar de ter-se, à primeira vista, a impressão de que esta tarefa seja de fácil resolução, o que se nota é que a classe docente é bastante individualista e isolacionista, acarretando na falta de troca de informações relativas aos métodos de ensino praticados em sala de aula e evitando que se continue desenvolvendo novas metodologias de ensino, sejam elas baseadas no método tradicional, com o professor no centro do processo, sejam elas baseadas no método ativo, com os alunos como agentes construtores do seu conhecimento.

Esta percepção é endossada por Contreras e Tavalera (2005):

Os conselheiros promoviam a mudança em um ambiente muito tradicional e de aversão ao risco, onde a norma era a pedagogia tradicional centrada no mestre como transmissor de conhecimentos. Em seu trabalho os conselheiros observaram que os professores tendiam a trabalhar ilhados e a mostrarem-se temerosos e desconfiados. (...) A reforma demandava uma aprendizagem baseada em atividades e centrada nos alunos, cujo contexto geográfico e social era o ponto de partida para construir conhecimentos. Para eles era necessário refletir criticamente sobre as práticas e aprender e compartilhar com o grupo. (CONTRERAS e TAVALERA, 2005 apud AVALOS, 2006, p.4) (tradução nossa)

Outras barreiras para o aumento de interação entre os professores são identificadas por Hofer, Weffort e Peleias (2005):

(...) é importante destacar que a falta de recursos por parte das instituições e o desconhecimento ou o pouco conhecimento dos professores sobre determinadas estratégias dificultam a inovação em sala de aula. Esse fato indica a necessidade de discussões mais profundas sobre a educação continuada para os professores. (HOFER; WEFFORT; PELEIAS, 2005, P.133)



Tendo em vista o exposto, este trabalho busca responder às seguintes questões: são escassas as interações entre os integrantes da classe docente? Quais as barreiras a serem transpostas para que se provoque esta interação? Será que ao aumentar a interação entre os docentes pode-se promover o aperfeiçoamento das metodologias de ensino utilizadas nos cursos de nível superior?

A importância deste estudo encontra-se na necessidade latente de se desenvolver as metodologias de ensino praticadas nas faculdades de finanças (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) do Rio de Janeiro, através do estímulo aos docentes a interagirem com seus colegas de classe, com o propósito de tornar suas aulas mais interessantes para seus alunos de graduação e pós-graduação

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRIA

2.1 A ESCASSEZ DE INTERAÇÃO ENTRE OS DOCENTES.

Neste momento se faz necessário revelar a principal fonte de inspiração para este artigo. O trecho fala sobre um momento de dificuldade de um professor novato na Escola de Negócios da Universidade de Harvard, que havia acabado de passar por duas experiências opostas em turmas diferentes na sua primeira semana de aula e é destacado a seguir:

Eu sei que precisava de ajuda, mas não sabia onde recorrer. Escrevendo em meu jornal clareei alguns dos meus sentimentos, mas não me proporcionou muitos conselhos. Eu pensei em compartilhar o problema com nossa equipe de professores, que estava pronta para discutir justamente este tipo de assunto nos encontros semanais. Mas o grau de confiança que este grupo demanda para falar abertamente sobre problemas reais, ainda não havia sido construído. De fato, eu senti que havia muitos membros da equipe que depositavam expectativas no meu triunfo. (Eu era, na verdade, um “não-professor” e eles eram professores experientes abalados com esta nova experiência com estudos de caso.) Nossas inseguranças resultaram em isolacionismo em vez de compartilhamento. No grupo, somente histórias bem-sucedidas eram relatadas, nunca os fracassos. Aparentemente, todos estavam evoluindo e apenas eu tinha problemas. Eu poderia ter chamado o meu professor da Escola de Negócios mais uma vez, mas eu relutava em dizer-lhe que ele estava errado - que eu não me tornaria num fantástico professor. Finalmente, a ajuda surgiu de uma fonte inesperada, dos meus próprios alunos da turma da tarde. (CHRISTENSEN, GARVIN, SWEET, 1991, p.50) (tradução nossa)

Segundo Sime (2004):

(...) entendemos o desenvolvimento docente como um processo protagonizado pelos profissionais da educação nos âmbitos individual e coletivo para compreender e melhorar a prática docente e as condições de trabalho, orientado por um projeto institucional e da sociedade. (SIME, 2004, p.61) (tradução nossa)

Para Avalos (2001):

Contudo, como demonstra a análise recente de práticas pedagógicas em uma variedade de países menos desenvolvidos, a maioria dos professores, neste contexto,

não consegue superar a etapa “formal” e o isolamento em sua sala de aula e seguem ensinando como sempre fizeram. (AVALOS, 2001, p.5) (tradução nossa)

2.2 BARREIRAS A SEREM TRANSPOSTAS PARA QUE PROVOQUE INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES.

Inicia-se esta seção apresentando-se um quadro da Enciclopedia General de Educacion, extraído do artigo de Sime (2004), que consolida bem as barreiras que devem ser superadas para que se estimule a interação entre os profissionais de ensino e por consequência se busque o desenvolvimento das metodologias de ensino praticadas nas instituições de ensino superior.

Quadro 1 – Tipos de Profissionalismo segundo Hoyle

Profissionalismo Restrito	Profissionalismo Desenvolvido
Habilidades profissionais derivadas de experiências	Habilidades derivadas de uma reflexão entre experiência e teoria
Perspectivas limitadas ao tempo e ao espaço imediatos	Perspectivas que cobrem o mais amplo contexto social da educação
Sucessos e experiências de aula percebidos isoladamente	Sucessos e experiências de aula percebidos em relação com as políticas e metas traçadas
Metodologia fundamentalmente introspectiva	Metodologia baseada na comparação a dos companheiros e contrastada com a prática
Valorização da autonomia profissional	Valorização da colaboração profissional
Limitada participação em atividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino em classe	Alta participação em atividades profissionais adicionais ao ensino em classe
Leitura pouco frequente de literatura profissional	Leitura regular de literatura profissional
Participação em tarefas de formação limitada a cursos práticos	Participação considerável em tarefas de formação que incluem cursos de natureza teórica
O ensino é visto como uma atividade intuitiva	O ensino é visto como uma atividade racional

Adaptado da Enciclopedia General de Educacion, t 1. Madrid: Océano 1998 p. 49 (tradução nossa)

A análise proposta pelo quadro, enseja algumas reflexões que serão induzidas por mais alguns pareceres destacados a seguir:

Segundo Freire (2000), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Outra importante contribuição neste sentido: ‘a questão da formação para o exercício de uma prática docente reflexiva tornou-se um tema recorrente nas duas últimas décadas, quando das discussões sobre formação de professores.’ (PAIVA, 2003 apud SANTOS, GAUCHE, MÓL, SILVA e BAPTISTA, 2006, p.3).

Como confirma Ferra (2002) “Entendemos que a nova realidade profissional do docente tem seu “habitat” natural no centro, considerado como organização que aprende; como espaço cultural onde todos trocam experiências e pensamentos, sempre úteis para o desenvolvimento profissional. (tradução nossa)

Mais um parecer relevante:



‘... os profissionais aprendemos a ser mais inteligentes em nossos trabalhos através da reflexão sobre os dilemas da prática. O profissional reflexivo requer ambientes que facilitem a reflexão; do contrário seu desenvolvimento profissional será arrastado por uma racionalidade excessivamente técnica que prescinde a reflexão sobre a ação.’ (SCHÓN, 1992 apud SIME, 2004, p.2)

Portanto percebe-se que o ensino não pode ser desenvolvido de forma intuitiva, sem uma preparação, sem uma reflexão teórica sobre as técnicas praticadas, mas sim demanda diversos cuidados que acredita-se que proporcionam resultados muito mais interessantes e com um menor risco de insucesso. Cuidados como a constante atualização dos assuntos a serem lecionados através de leituras especializadas, participação de atividades e cursos extra-classe que contribuam para o aperfeiçoamento das técnicas de ensino, compartilhamento de experiências e análise conjunta das mesmas com colegas de profissão, preocupação com o contexto social, se fazem necessários no perfil do profissional docente.

No entanto, não se pode esquecer que além destas dificuldades, existem outros fatores externos que podem vir a tornar complexo o ofício de lecionar, tais como: as questões de horários dos professores, as normas das instituições, funções administrativas acumuladas as atividades docentes, pré-indisposição ou comodismo ou aversão a mudanças, entre outras:

“Tanto as normas como as modalidades de formação em serviço deixam de lado a atuação do docente em seu lugar de trabalho, suas relações com os companheiros, sua contribuição ao clima pedagógico do centro de trabalho, a colaboração com os colegas e, o mais importante, seu desempenho como professor na ampliação das oportunidades para o aprendizado dos estudantes”. (TRUJILLO, 2009) (tradução nossa)

“... as intenções iniciais dos pesquisadores são no sentido de por em prática a investigação-ação como procedimento de base para a melhora escolar. Mas tais intenções se encontraram dificultadas pela falta de disponibilidade de realizar reuniões com grupos de docentes sem suspender as atividades escolares.” (TRUJILLO, 2009) (tradução nossa)

“Com freqüência estes cursos se dirigem para assuntos pouco relacionados com o ensino direto, obtendo-se, em muitos casos, o efeito de desvincular os docentes do ensino, fomentando a busca de outros destinos ou cargos em áreas de planejamento, avaliação, ou a migração para outros níveis do sistema.” (TRUJILLO, 2009) (tradução nossa)

“É inquestionável que os professores apóiam teoricamente muitas das novas propostas, mas o que está ocorrendo na prática? Consideramos que estamos diante de um problema de atitudes, mas que não se restringe somente as atitudes, mas também compreende as habilidades pertinentes para por em prática o que se pensa.” (DE VICENTE, 2000 apud FERRA, 2002, p.9) (tradução nossa)

2.3 O AUMENTO DA INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES PARA PROMOVER O APERFEIÇOAMENTO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO.

Neste momento a resposta para esta pergunta talvez seja previsível, sem dúvidas a interação entre os docentes pode promover o aperfeiçoamento das metodologias de ensino. Mesmo assim serão apresentados mais alguns argumentos em favor desta teoria.

Segundo Ferra (2002):

“A colaboração como um novo modo de desenvolvimento profissional. A perspectiva profissional se manifesta na forma de estímulo proveniente dos companheiros de trabalho para o desenvolvimento da prática reflexiva. Quando a atividade profissional se evolui em grupo, uns colegas se constituem em catalisadores que reforçam a atividade de outros. O trabalho colaborativo é uma necessidade quando a educação se desenvolve em espaços de autonomia e gestão baseados no centro. A colaboração permite, entre outras questões, Ferreres (1992): ‘desenvolver uma relação crescente com os demais membros do grupo; permite compartilhar diagnósticos de uma situação; facilita a análise de problemas; ajuda na busca de soluções e preparação de um plano de ação’ (1992, p.35) e, sobretudo, facilita o consenso entre os membros do grupo de trabalho.” (FERRA, 2002, p. 11) (tradução nossa)

Seguindo o mesmo raciocínio: ‘o conceito de profissional amplo implica uma capacidade para auto-desenvolvimento profissional autônomo mediante uma análise sistemática, um estudo de experiências de outros professores e uma comprovação de idéias através de procedimentos de pesquisa em classe’. (STENHOUSE, 1987 apud TRUJILLO, 2009, p.5) (tradução nossa)

“Esta reflexão sobre a própria práxis é uma fonte para novas propostas e inovações que, por sua vez, deverão seguir sendo repensadas de forma pessoal e acadêmica. Desta forma, esta interação permanente entre a reflexão e a ação constituem o coração de um estilo de desenvolvimento profissional que é capaz de construir e comunicar um saber pedagógico relevante e emergente.” (SIME, 2004) (tradução nossa)

Portanto, este é o caminho que deve ser buscado pelos docentes que têm interesse em se desenvolver e promover aulas cada vez mais interessantes para seus alunos, o caminho da cooperação.

3. METODOLOGIA

Depois de respondidas as questões por meio de investigação, ou seja, através do referencial teórico, e com base nos problemas acima explorados, foi elaborado um questionário no site Google Docs com 23 questões que foi aplicado a uma população de 147 docentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Foram procurados docentes da UERJ, UFRJ, UFF, PUC, FGV, IBMEC e Estácio de Sá e através do envio direcionado de e-mail's e 43 respostas foram recebidas e analisadas qualitativamente com o auxílio do software SPSS (histograma, matriz de correlação, teste de normalidade).

O questionário foi desenvolvido utilizando-se a escala de Likert, por ser uma ferramenta que facilita o entendimento dos respondentes, por ser menos cansativo e não desestimular o público-alvo da pesquisa a responder o questionário. Outro fator importante é a apuração dos resultados, que se mostram mais fáceis de serem analisados e por refletir de forma satisfatória a realidade.

A amostra pode ser considerada como não probabilística, pois a técnica de amostragem não utiliza seleção aleatória (MALHOTRA, 2007, p. 325). Vergara (2003, p. 50) explica que a amostra não probabilística pode ser selecionada por acessibilidade e por tipicidade. A mesma autora define a seleção por acessibilidade como aquela que, “longe de qualquer procedimento estatístico, seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles”.

Por fim, de acordo com Collis e Hussey (2005), o método de coleta de dados pode ser considerado de caráter quantitativo quando se preocupa com a frequência de ocorrência de um determinado fenômeno ou variável, e não em entender o seu significado.

Com base nos problemas relatados na fundamentação teórica, foi elaborado um questionário no site *Google Docs* com 23 questões inspiradas nas experiências de alguns docentes relatadas em livros e artigos que servem de referência bibliográfica para este artigo, e o mesmo foi aplicado a uma população de 147 docentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas dos principais centros universitários do Rio de Janeiro através do envio direcionado de e-mail's e 43 respostas foram recebidas e analisadas qualitativamente com o auxílio do *software SPSS* (histograma, tabulação cruzada).

Portanto, após a análise estatística do questionário, é feita uma confrontação com o referencial teórico para se alcançar a conclusão que se objetiva.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise da pesquisa foi feita através da distribuição de frequências de cada uma das questões (variáveis) e da concordância entre as questões, identificada com o recurso Tabulação Cruzada do software SPSS.

Primeiramente, o resultado foi dividido em dois macro-grupos Interação e Barreiras, que por sua vez foram subdivididos respectivamente em dois (Isolamento e Tipo de Relação) e três grupos (Estrutura, Postura e Competição) para avaliar se as opiniões dos docentes coincidem com o levantamento bibliográfico. Foram agrupadas assim, após análise de concordância entre as questões mais representativas de cada grupo, com o auxílio da ferramenta Tabulação Cruzada, disponível no software SPSS. A seguir é ilustrado por meio do quadro dois o agrupamento das questões:

Quadro 2 – Agrupamento das Questões por Concordância

Macro-grupo Interação	Macro-grupo Barreiras
<u>1 - Isolamento</u>	<u>1 - Postura</u>
3) Um (a) colega de profissão assiste a minha aula, isso me incomoda.	5) Eu pediria para outro (a) professor (a) para avaliar a minha aula.
4) Tenho medo de cometer um deslize durante a minha aula, na presença de outro (a) professor (a).	6) Outro (a) professor (a) está avaliando a minha aula, isso me incomoda.
13) Acho suficiente ter a minha aula avaliada somente por alunos.	7) Eu ficaria constrangido (a) por avaliar a aula de um (a) colega de profissão.
14) Compartilho da teoria de que os professores, de	15) Eu me sentiria desconfortável se minhas aulas

<p>uma forma geral, costumam blindar-se em seus universos, evitando comparações com os demais colegas.</p> <p>16) Meu conhecimento técnico é suficiente para eu dar minhas aulas. Questões pedagógicas ficam em segundo plano.</p>	<p>passassem a ser avaliadas periodicamente.</p> <p>19) Interpreto uma avaliação do desempenho do professor como uma ameaça ao meu emprego.</p> <p>20) Interpreto uma avaliação do desempenho do professor como uma oportunidade para aperfeiçoar-me.</p> <p>21) Interpreto uma avaliação do desempenho do professor como falta de ética.</p>
<u>2 - Tipos de Relação</u>	<u>2 - Competição</u>
<p>8) Sinto-me confortável em pedir conselhos sobre técnicas de ensino a outros professores da mesma especialização que a minha.</p> <p>9) Sinto-me constrangido (a) por dar conselhos sobre técnicas de ensino a outros professores da mesma especialização que a minha.</p> <p>10) Comentaria a aula com honestidade, independente do prestígio do professor (a) solicitante, caso eu fosse solicitado (a).</p> <p>11) Mentiria para agradar, caso fosse necessário, ao comentar a aula de outro (a) professor (a).</p>	<p>12) Ao avaliar o método de ensino de outro (a) professor (a) estou beneficiando o (a) concorrente.</p> <p>22) Acredito que a competição entre os professores impede que troquem informações sobre técnicas de ensino.</p> <p>23) O currículo influencia bastante na interação entre professores.</p>
	<u>3 - Estrutura</u>
	<p>17) A falta de um ambiente comum (ex.: sala de professores) para os professores contribui para a escassez de troca de informações sobre técnicas de ensino.</p> <p>18) Um a reunião periódica entre professores seria muito produtiva para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.</p>

Para compreender os resultados obtidos com a Tabulação Cruzada, se faz necessário apresentar a seguinte orientação fornecida pelo software SPSS Statistics versão 17.0: “Medidas de associação ordinal simétrica e direcional são baseadas na idéia de contabilização de concordância versus discordância. Cada comparação pareada de casos é classificada como um dos seguintes procedimentos:

- Uma comparação pareada é considerada concordante se a resposta mais frequente na variável presente na horizontal da tabela também possui o maior valor na variável vertical. Concordância implica uma associação positiva entre as variáveis da linha e da coluna.
- Uma comparação pareada é considerada discordante, se a resposta mais frequente na variável linha tem o menor valor na variável de coluna. Discordância implica uma associação negativa das variáveis linha e coluna.
- Uma comparação pareada é considerada amarrada em uma variável, se os dois casos, tomarem o mesmo valor na variável linha, mas diferentes valores da variável de coluna (ou

vice-versa). Ser amarrado em uma variável implica uma associação enfraquecida entre as variáveis linha e coluna.

- Uma comparação pareada é considerada empatada se as duas questões, tomarem o mesmo valor nas variáveis horizontais e verticais. Estar empatado em nada implica sobre a associação entre as variáveis.” (tradução nossa)

MACRO-GRUPO INTERAÇÃO:

Quadro 3 - Tabulação Cruzada entre as Questões 14 e 03 - Subgrupo Isolamento									
			Um (a) colega de profissão assiste a minha aula, isso me incomoda.						Total
			Sem resposta	Concordo	Concordo totalmente	Discordo	Discordo totalmente	Não concordo, nem discordo	
Compartilho da teoria de que os professores, de uma forma geral, costumam blindar-se em seus universos, evitando comparações com os demais colegas.	Sem resposta	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Concordo	Count %	1 5,6%	0 ,0%	0 ,0%	8 44,4%	6 33,3%	3 16,7%	18 100,0%
	Concordo totalmente	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 42,9%	3 42,9%	1 14,3%	7 100,0%
	Discordo	Count %	0 ,0%	0 ,0%	1 33,3%	0 ,0%	1 33,3%	1 33,3%	3 100,0%
	Discordo totalmente	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
	Não concordo, nem discordo	Count %	0 ,0%	1 9,1%	0 ,0%	2 18,2%	8 72,7%	0 ,0%	11 100,0%
Total		Count %	1 2,3%	1 2,3%	1 2,3%	14 32,6%	19 44,2%	7 16,3%	43 100,0%

Como se pode observar no quadro 3, não é possível identificar uma associação entre as questões selecionadas do subgrupo isolacionismo, pois duas respostas encontram-se empatadas nas variáveis horizontais e verticais, e por isso serão tratadas individualmente.

Já no quadro 4, pode-se verificar uma discordância entre as variáveis, indo ao encontro das expectativas, uma vez que o teor das questões é oposto. Mas pode-se concluir que as respostas estão alinhadas no propósito de avaliar o tipo de relação entre docentes.

Quadro 4 - Tabulação Cruzada entre as Questões 11 e 08 - Subgrupo Tipo de Relação								
			Sinto-me confortável em pedir conselhos sobre técnicas de ensino a outros professores.					Total
			Sem resposta	Concordo	Concordo totalmente	Discordo	Discordo totalmente	
Mentiria para agradar, caso fosse necessário, ao comentar	Concordo	Count %	0 ,0%	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%
	Concordo totalmente	Count %	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Discordo	Count %	0 ,0%	5 71,4%	2 28,6%	0 ,0%	0 ,0%	7 100,0%

a aula de outro (a) professor (a).	Discordo totalmente	Count %	1 4,2%	8 33,3%	14 58,3%	0 ,0%	1 4,2%	24 100,0%
	Não concordo, nem discordo	Count %	0 ,0%	4 50,0%	3 37,5%	1 12,5%	0 ,0%	8 100,0%
Total		Count %	1 2,3%	19 44,2%	21 48,8%	1 2,3%	1 2,3%	43 100,0%

MACRO BARREIRAS

Quadro 5 - Tabulação Cruzada entre as Questões 17 e 18 - Subgrupo Estrutura								
		A falta de um ambiente comum (ex.: sala de professores) para os professores contribui para a escassez de troca de informações sobre técnicas de ensino.						Total
		Concordo	Concordo totalmente	Discordo	Discordo totalmente	Não concordo, nem discordo		
Um a reunião periódica entre professores seria muito produtiva para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.	Concordo	Count %	16 66,7%	4 16,7%	2 8,3%	1 4,2%	1 4,2%	24 100,0%
	Concordo totalmente	Count %	1 8,3%	6 50,0%	1 8,3%	2 16,7%	2 16,7%	12 100,0%
	Discordo	Count %	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Discordo totalmente	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Não concordo, nem discordo	Count %	2 40,0%	1 20,0%	1 20,0%	0 ,0%	1 20,0%	5 100,0%
Total		Count %	20 46,5%	11 25,6%	4 9,3%	4 9,3%	4 9,3%	43 100,0%

No quadro 5, pode-se constatar que há concordância entre as variáveis do Subgrupo Estrutura, portanto serão tratadas em conjunto para analisar a questão da influência da estrutura na interação dos docentes.

Em relação ao quadro 6, pode-se verificar uma relação de concordância entre as questões do subgrupo Postura, permitindo que ambas sejam avaliadas simultaneamente.

Quadro 6 - Tabulação Cruzada entre as Questões 19 e 06 - Subgrupo Postura								
		Outro (a) professor (a) está avaliando a minha aula, isso me incomoda.						Total
		Sem respost a	Concord o	Concordo totalment e	Discord o	Discordo totalment e	Não concordo , nem discordo	
Interpreto uma avaliação do	Concordo	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
	Discordo	Count	1	4	0	9	3	21

desempenho do professor como uma ameaça ao meu emprego.	Discordo totalmente	%	4,8%	19,0%	,0%	42,9%	14,3%	19,0%	100,0%
		Count	0	1	1	5	10	3	20
		%	,0%	5,0%	5,0%	25,0%	50,0%	15,0%	100,0%
Total		Count	1	5	1	15	14	7	43
		%	2,3%	11,6%	2,3%	34,9%	32,6%	16,3%	100,0%

E por último no quadro 7, pode-se identificar uma associação fraca entre as variáveis mais representativas do subgrupo Competição, o que acarreta numa análise isolada das questões.

Quadro 7 - Tabulação Cruzada entre as Questões 22 e 23 - Subgrupo Competição							
			O currículo influencia bastante na interação entre professores.				Total
			Concordo	Concordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	
Acredito que a competição entre os professores impede que troquem informações sobre técnicas de ensino.	Sem resposta	Count %	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Concordo	Count %	3 42,9%	1 14,3%	0 ,0%	3 42,9%	7 100,0%
	Concordo totalmente	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Discordo	Count %	3 16,7%	3 16,7%	2 11,1%	10 55,6%	18 100,0%
	Discordo totalmente	Count %	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	4 100,0%	4 100,0%
	Não concordo, nem discordo	Count %	5 41,7%	0 ,0%	1 8,3%	6 50,0%	12 100,0%
Total		Count %	11 25,6%	4 9,3%	4 9,3%	24 55,8%	43 100,0%

Após a definição da forma de análise das questões se em conjunto ou isoladamente, parte-se para a interpretação das questões grupo a grupo. No primeiro macro-grupo Interação, pode-se identificar no subgrupo Isolamento (compreendido pelas questões 3, 4, 13, 14 e 16) que os docentes de um modo geral estão alinhados sobre a necessidade de haver interação para que se promova o desenvolvimento do ensino, inclusive se mostram inclinados a contribuir para este objetivo, mas ao mesmo tempo concordam que adotam uma postura isolacionista, o que dificulta a mudança deste quadro. Ainda no macro-grupo Interação, mas agora no subgrupo Tipo de Relação (questões 8, 9, 10 e 11), pode-se verificar que de uma forma geral, os professores convivem de forma amistosa procurando contribuir com os demais colegas de categoria e agindo de forma honesta.

No segundo macro grupo Barreira, pode-se notar que existe um consenso entre os professores de que falta estrutura e oportunidades para que haja uma maior interação entre os docentes (questões 17 e 18). Já no subgrupo competição (questões 12, 22 e 23), pode-se perceber que este não é um fator que contribui para a escassa troca de informações entre os professores. Embora concordem que o currículo seja um fator de peso nesta relação. E por fim, o subgrupo postura (questões 5, 6, 7, 15, 19, 20 e 21) revela, de forma contundente, que

esta não é a razão com a qual é necessário ter preocupação, pois a grande maioria concorda que as avaliações das técnicas de ensino são uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das metodologias, e mostram-se dispostos a se submeterem a este tipo situação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi bastante interessante de ser realizada, pois se tratava de um universo pouco explorado, o universo dos pesquisadores, dos docentes. Uma comprovação desta realidade é a escassez de bibliografia associada a este tema na língua portuguesa. Até mesmo em outros idiomas há pouca literatura que aborde este assunto.

E com esta pesquisa pode-se concluir que os docentes têm consciência de que é necessário haver interação entre eles para que as técnicas de ensino praticadas nas instituições de nível superior evoluam, sejam elas centradas no professor (expositiva tradicional), ou baseadas no método ativo, com os alunos como agentes construtores dos seus próprios conhecimentos (promovendo estudos de casos, jogos de negócios, simulações), no entanto, os professores admitem que adotam uma postura isolacionista, individualista e pouco pró-ativa para mudar esta situação, embora se mostrem dispostos a contribuir aos colegas de categoria de forma honesta e amistosa, o que é um paradoxo.

Um ponto que merece destaque é que os professores acreditam que o investimento em estruturas (físicas e eventos) que promovam a reunião dos docentes pode contribuir bastante para um aumento da cooperação entre os professores e por consequência para a evolução das metodologias de ensino pouco interessantes para os alunos, praticadas atualmente.

Também chama a atenção a divergência entre a pesquisa e a fundamentação teórica, no que diz respeito, à questão da competição entre docentes, esperava-se constatar que existe de fato uma disputa velada entre os professores, e pelo resultado da pesquisa, esta competição se existe é realmente velada, ao ponto de não admitirem.

Estes resultados ensejam mais algumas reflexões, tais como: quais são os motivos do isolacionismo docente? Será que se deve aos acúmulos de funções dos docentes, nos casos daqueles que desempenham funções administrativas associadas às atividades de professor propriamente dita? Pouco provável, pois a grande maioria não desempenha este papel. Ou será que o fato de ministrarem aulas em diversas instituições de ensino seria a resposta para esta pergunta? Será que a falta de estrutura é a principal responsável por este quadro? Mas a tecnologia não supre esta carência, ou aumenta ainda mais?

Enfim, estas são questões que podem servir de inspiração para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHRISTENSEN, C. R.; GARVIN, D. A.; SWEET, A. Education for Judgement: The artistry of discussion leadership. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1991

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000

AVALOS, B. Currículum y Desarrollo Profesional Docente. 2006

AVALOS, B. El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En: Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO. 2001

SIME, L. P. Rutas para el desarrollo profesional docente. 2004

FERRA, M. P. El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. 2002

TRUJILLO, N. R. Asesoramiento en Aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. 2009

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; Formação de professores: Uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. 2006

HOFER, E.; WEFFORT, E. F. J.; PELEIAS, I. R. Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: Pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. 2005

COLLIS J.; HUSSEY R. Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MALHOTRA, N.K. Pesquisa de Marketing. Uma Orientação Aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

VERGARA, S.C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.